

Paed. Th.

4893

Paed. th. 4893

HANDEL UND WANDEL
der
Pädagogischen Schule Herbart's.

Eine historisch-kritische Studie

von

Dr. E. VON SALLWÜRK.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1885.



V o r w o r t.

Wenn die Thatsachen in dieser Schrift richtig sind, bedarf sie keiner Rechtfertigung. Es stünde besser mit allen unseren Angelegenheiten, wenn wir Thatsächliches genauer erkennen und aufrichtiger bekennen wollten. Wohl aber muß ich entschuldigen, daß der Verfasser in diesen Blättern so oft von seinen eigenen Erlebnissen spricht. Das ist deshalb geschehen, weil ich nur Thatsachen berichten wollte, welche ich entweder selbst erlebt oder durch ganz verbürgte Mitteilung erfahren habe. So habe ich mir denn auch erlaubt, Correspondenzen, welche ich als Mitglied des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik mit den Vorständen gepflogen habe, für meine Darstellung zu benützen, welche daher eine Ergänzung zu den „Erläuterungen“ bilden wird, die der Verein selbst über seine Angelegenheiten veröffentlicht. Dagegen sind alle vertraulichen Mitteilungen über solche Dinge unbenützt geblieben, obwohl sie meinem Berichte einen gewissen Reiz hätten geben können, der ihm jetzt fehlt.

Daß ich die Pädagogik *Herbart's* nicht etwa für besser halte als die bisherigen Erziehungssysteme, sondern daß ich sie für die einzige Pädagogik ansehe, welche dem durch sie angeregten Bedürfnis wissenschaftlicher Sicherheit zu genügen imstande ist, brauche ich dem Leser dieser Blätter nicht zu versichern. Aber ich muß mit vollster Bestimmtheit erklären, daß jede Pädagogik, welche nicht mit

der Wissenschaft in allen ihren Gliedern sich in aufmerksamster Verbindung hält, bei allem Reichtum methodischer Mittel mir arm und unfruchtbar erscheint*) — und dieser Gefahr scheint mir eben die Schule *Ziller's* entgegenzugehen. „Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt,“ sagt *Herbart*. Diese erzieherische Kraft ist nutzlos für den, der mit den höchsten und gereiftesten Gedanken, welche die Menschheit in Wissenschaft, Sprache und Kunst niedergelegt hat, seine Pädagogik nicht befruchten will.

*) Aus dem Eifer, mit dem viele Lehrerversammlungen in letzter Zeit mit *Ziller's* „formalen Stufen“ sich befaßt haben, sehe ich, wie in der That durch den didaktischen Mechanismus der *Zillerschen* Schule der wertvollste Gehalt der *Herbartschen* Pädagogik verdunkelt worden ist. Die Schrift von „*A. B. C. Drescher*“: „Eine Arreststunde im Lichte der *Herbart-Ziller-Stoyschen* Ideen,“ welche die Schule *Herbart's* an einer ganz unangreifbaren Stelle bekämpft, hat dadurch eine gewisse Wirkung erlangt, daß sie *Ziller's* formale Stufen parodiert. In einer Broschüre „*Der Fall Deecke*“ beglückwünscht der Verf. Dr. *Th. Maurer* einen befreundeten Gymnasialdirektor wegen seines „gründlichen und wohlbegründeten Frontmachens . . . gegen das Massenübel mechanisierender *Herbartianischer* Philosophasterei“.



1885

Stoy's Tod hat seinen Freunden eine schmerzliche Lücke zurückgelassen; er wird aber auch für die Interessen, die wir mit *Stoy* verfolgt haben, verhängnisvoll werden: denn die Besorgnis, daß die pädagogische Schule *Herbart's* dem engherzigen Scholasticismus, der ihre wertvollsten Gedanken zu ersticken droht, sich aus eigener Kraft nicht werde erwehren können, ist seit *Stoy's* Hinscheiden gegründeter als je geworden. Wir haben von dem verewigten Freunde keine großen Dinge mehr erhofft; er war alt geworden und hatte nach bedeutenden Leistungen das Recht, Förderung seiner Arbeit mehr von jüngeren Kräften zu erwarten. Aber sein freier Blick, seine große und weite Anschauung, sein kräftig weiter drängelndes Wort waren uns unentbehrlich geworden, und manche kleine Thorheit der Zeit, die mit wichtiger Miene und gespreiztem Gebahren sich uns in den Weg stellte, belachten wir mit ihm, harmloser vielleicht als er selbst und unbesorgter, als die Verhältnisse und die nächste Zukunft es rechtfertigen konnten. Er war aber nicht unthätig geworden; wenige Wochen vor seinem Tode fragte er wegen einer litterarischen Arbeit bei dem Verfasser dieser Zeilen an und bedauerte, daß er „sehr bedrängt“ sei; nur brachte er es bei einer Menge von Gedanken, mit denen er sich trug, nicht mehr zur letzten Sammlung und zum endgültigen Abschluß. Die Kräfte, welche unterdessen in der Weitergestaltung der *Herbartschen* Erziehungsgedanken thätig waren, verfolgte er aufs aufmerksamste; da und dort erwartete er Scheidungen und Klärungen, den

Durchbruch eines zukunftsreichen Gedankens durch alle Kleinlichkeiten hindurch, in welche die Schule *Herbart's* sich zu verlieren schien: wir traten seinen Hoffnungen, die wir nicht immer teilen konnten, nicht entgegen, aber wir lassen jetzt, da er von uns geschieden ist, auch die bescheidene Zuversicht sinken, die er in uns noch aufrecht gehalten hatte.

I. Stoy und Ziller.

*Καί μοι πρός θεῶν, ὅταν ἔνεκα τῶν βελτίστων
λέγω, ἔβτω παρρηδία. Demosthenes VIII, 8.*

Freies Wort, bei den Göttern, soll mir sein, wenn
ich von den edelsten Dingen rede!

Stoy's Entwicklung ist höchst bedeutsam. Er gehört zu den wenigen Pädagogen *Herbartscher* Richtung, welche selbst zu Füßen des Meisters gesessen haben*). Seine erste praktische Thätigkeit entwickelte er an einer Privatanstalt, dem Institut der beiden Brüder *Bender* in Weinheim. Diese hatten im Jahr 1841 ihre Verbindung mit der höheren Bürgerschule in Weinheim gelöst, an welcher sie angestellt waren, und gestalteten nun ihr Pensionat, welches sie seit 1823 führten, zu einer Erziehungsanstalt in höherem Stile um. Zu den von ihnen bisher schon beschäftigten Lehrern trat jetzt, Ostern 1841, Dr. *K. V. Stoy*, den ein amtlicher Bericht aus demselben Jahre „wohlbefähigt“ nennt. Eine löbliche Einrichtung der Schule verlangte, daß die Lehrer von Zeit zu Zeit in den Einladungen zu den öffentlichen Prüfungen über die Grundsätze sich aussprachen, nach welchen sie ihren Unterricht erteilten. Dieser Einrichtung verdankt man *Finger's* schöne Arbeit über den geographischen Anschauungsunterricht. Auch *Stoy* ward auf diesem Wege zu dem ersten schriftstellerischen Versuch geführt. Seine Abhandlung über „den deutschen Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren“, welche 1843 gedruckt wurde, hat in der pädagogischen Welt freundliche Aufnahme gefunden; sie ist 1864 in zweiter Auflage erschienen, zugleich als ein Zeichen dankbarer Erinnerung, welche *Stoy*

*) Vgl. *Bliedner's* Nekrologe in der Zeitschr. für exakte Philos. 1885 (XIII.) Heft 4 und in *Rein's* Päd. Studien. Wir haben im Obigen Einiges aus amtlichen Quellen beigefügt.

der *Benderschen* Anstalt bewahrte, und 1868 schickte er sie von Bielitz aus zum dritten Mal in die Welt. Neue bahnbrechende Gedanken bringt das kleine Buch nicht; aber es zeigt eine sichere Auffassung des pädagogischen Zieles, eine leichte Anwendung allgemeiner didaktischer Grundsätze, und die Wärme und Abrundung des Stils, die allem, was *Stoy* geschrieben hat, eigen ist, im Gegensatz zu *Ziller*, der seine Gedanken überaus sorglich ausreifen läßt, sie aber wie schwerflüssiges Metall nicht glatt auszuformen weiß, zeichnet auch *Stoy's* erste pädagogische Schrift aus. Ein amtlicher Bericht über die Weinheimer Schule aus dem Jahr 1854 sagt: „Bei der traulichen Familiarität aller Glieder des Ganzen und der großen Sorgfalt, die zugleich der körperlichen Kräftigung und vielfacher Übung zugewendet wird, könnte man sich in das Philanthropin von *Salzmann* versetzt glauben, das neu erstanden zu sein schiene, mit aller ungebundenen Freiheit oder Freimütigkeit der Schüler, welche Freiheit jedoch ein wohl bemessenes Maß nicht überschreitet und in jedem Unterrichtsgegenstand in der Schule Lebendigkeit und reges Interesse kund giebt, das selbst in den obersten Klassen in einer gewissen kindlichen Form sich äußert, wie es an keiner Gelehrtenschule stattfindet.“ Man wird nicht irren, wenn man an der Ausbildung dieses Geistes im *Benderschen* Institut einen Teil des Verdienstes *Stoy* zuschreibt. Das Institut ist jetzt seit acht Jahren mit einer Staatsschule verbunden; *Stoy* hat bis an sein Lebensende mit ihm in gewissem Verkehr gestanden. Von 1844 an war er als Direktor einer Erziehungsanstalt in Jena thätig, wo er im nämlichen Jahr sein pädagogisches Seminar gründete.

Man kann sich *Stoy's* lebhafte Natur in den bureaukratischen Schranken einer öffentlichen Schule der vierziger und fünfziger Jahre kaum denken. — Es gehörte genaue Bekanntschaft mit seinem Wesen dazu, um zu begreifen, wie er beim Londoner pädagogischen Congrefs von 1884, der die vielen Schwächen des englischen „freien“ Schulwesens vor Aller Augen brachte, sich konnte hinreißen lassen, das Staatsschulwesen so zu brandmarken, wie er damals gethan hat.

Seine Anschauungen über diese Dinge gründeten sich eben wesentlich auf die Erfahrungen, welche er in seinen eigenen „Lehrjahren“ gemacht hat. Wir sind jener Zeit, die wir, wenn nicht mitthätig, so doch mitleidend selbst durchlebt haben, heute fremd geworden, und das ist recht gut. Wer sich die Erinnerung daran heute zurückrufen will, lese *R. von Raumer's* Polemik gegen *Diesterweg*. Es hat wohl auch damals viele gegeben, welche weder dem alten Pestalozzianer noch dem neuen Tribunen der Volksschule zustimmten und ruhig ihren eigenen Kohl weiter bauten; eine Natur wie *Stoy* konnte weder in das enge Credo der frommen Einfalt sich schmiegen, noch der Aufregung unberechenbarer Massen seinen Beifall geben; er wirkte mit Einsetzung seiner ganzen Kraft und Persönlichkeit in der Tiefe, welche weder die einen, noch die anderen ergründen mochten. Von da aus bot er nun die Hand allen denen, welchen es um einträchtiges Handeln in wissenschaftlicher Freiheit auf pädagogischem Gebiet zu thun war. So entstand seine Encyklopädie. „Tausende fühlen, daß die bisherigen Versuche zu innigerer Verbindung so ziemlich als gescheitert angesehen werden können. Dem ehrenwerten Verlangen nach einer Vereinigung der bei dem heiligen Werke der Erziehung thätigen Kräfte will meine Encyklopädie eine Aussicht werden, indem dieselbe eine Landkarte des pädagogischen Arbeitsfeldes, für umfangreiche pädagogische Überlegungen gleichsam das Programm darbietet.“ Die erste Auflage des bedeutenden Buches ist von 1861; die zweite von 1878 ist da und dort erweitert, entbehrt aber des Reizes einer dem Drang und Bedürfnis der Zeit mit jugendlicher Wärme und glücklicher Unmittelbarkeit entgegenkommenden Schöpfung, welcher den Wert der ersten Ausgabe ausmacht und dem Buche das Gepräge des Klassischen giebt. So ist es denn kaum ein Zufall, daß im nämlichen Jahre *Ziller* in Leipzig sein pädagogisches Seminar eröffnete, das nach *Stoy's* Muster eingerichtet wurde. *) Auch *Ziller* stand damals sehr einsam;

*) *G. Wiget*, Zum Andenken an Professor Dr. *T. Ziller*. (Schularchiv. Bd. IV, 2 u. 3.) Chur, I. M. Albin, 1883.

aber auch ihm schien jetzt die Zeit gekommen, Gleichstrebenden die Hand zu bieten zur Befreiung aus dumpfer Beschränktheit und eingebildeter Zerfahrenheit. Was er vorher litterarisch für die *Herbartsche* Sache geleistet hatte, war ohne tiefere Wirkung geblieben. Die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“, welche 1865 erschienen ist, zeigt schon die vielfältigen Spuren der treuen Kleinarbeit, in welche *Ziller* mit der Gründung seines Seminars eingetreten ist. Das Buch, das uns *Ziller's* wertvollste Schöpfung zu sein scheint, wird ausserhalb der Kreise der *Herbartschen* Schule wenig gelesen. Stil und Anlage ziehen nicht an: es ist ein kaum übersehbarer Haufe tüchtiger Bausteine; aber der Eindruck eines richtig gefügten Ganzen, ja selbst die Überzeugung, daß das Gebäude stehen und dauern könne, will nicht recht aufkommen. Immerhin ist die Anregung, welche das Buch in engeren Kreisen ausgeübt hat, eine bedeutende gewesen, und die Gründung der beiden Seminare in Jena und in Leipzig und das Erscheinen der *Stoyschen* Encyklopädie und der *Zillerschen* Grundlegung sind die Thatsachen, welche das Entstehen einer *Herbartschen* Pädagogenschule für immer bezeichnen. Es sei aber hier noch der 1852 erschienenen „Allgemeinen Pädagogik“ von *Th. Waitz* gedacht, eben weil sie wie damals, so auch heute noch zu der wünschenswerten Wirkung nicht gelangt ist. *Stoy* sprach nicht gut von diesem Werke; ich erinnere mich, daß er mir einmal im Gespräche kurz vor dem Erscheinen der von *Willmann* besorgten dritten Auflage entgegenwarf, *Waitz* habe der *Herbartschen* Schule, bevor sie sich nur recht gebildet, mit seiner Pädagogik einen schweren Stein in den Weg geworfen. Das war eines seiner scharf ausgeprägten, nicht immer auf den Gesamtwert der Erscheinungen gegründeten Urteile; gerade dem *Zillerschen* Formalismus gegenüber verdient die das Grofse und Bedeutende und insbesondere den ethischen Wert der wissenschaftlichen Arbeit kräftigst betonende Anschauung von *Waitz* und sein ganzes wissenschaftliches System, wie es in *Willmann's* Einleitung zur zweiten und dritten Auflage dargelegt ist, die Aufmerksamkeit unserer pädagogischen Welt.

Es ist nicht ohne Interesse, sich in die Zeit zurückzusetzen, in welcher die Geschichte der modernen Pädagogik so große Daten zu verzeichnen hat. Was in der äußeren Geschichte seitdem sich ereignet hat, läßt jene Zeiten jetzt als vollkommen abgeschlossen erscheinen und erlaubt ein historisches Urteil: man wird auch in diesem Falle bewahrt finden, daß in schweren Zeiten, wo der nur an der Oberfläche haftende Blick nirgends mehr Licht und Leben findet, dem tiefer Denkenden und wärmer Fühlenden merkwürdige Zeichen warmen und triebkräftigen Lebens sich offenbaren, Ahnungen und Pfänder einer segensvolleren Zukunft in trübsten gegenwärtigen Verhältnissen. Diejenigen, welche solchem verborgenen Leben nachzufühlen und seine Wärme in sich aufzunehmen verstehen, sind die großen Staatsmänner und die bedeutenden geistigen Reformatoren, und ein seltener Fall ist es, daß die einen und die anderen dann nicht auch Pädagogen sind. So ist, von älteren Zeiten abzusehen, *Pestalozzi* zum Erzieher geworden; so ist in *Fichte's* Reden an die deutsche Nation wertvollster pädagogischer Inhalt gekommen, und so ist in den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts die *Herbartsche* Schule entstanden.

Die Zeit war trüb und fühlte sich unter allseitigem Drucke. Die vielbesprochenen Regulative *Stiehl's*, denen wir heute pädagogischen Wert nicht absprechen können, schienen damals — 1854 — wie ein Reif auf die hoffnungsreiche Saat der deutschen Volksschule gefallen zu sein.*) Es war damals so recht die Blütezeit der pädagogischen „Methoden“ und der vordringlichsten Parteibestrebungen auf dem Gebiete der Schule. *Stoy* schildert die letztern, indem er auf die hinter ihm liegenden fünfzig Jahre zurückblickt, trefflich in der Encyklopädie: „Da verlangt die feudale Partei im Bunde mit der hierarchischen möglichste Einengung der Schule durch Regulative und Disziplinargesetze, die hierarchische für sich unter dem

*) Die preussischen Regulative suchten die Volksschule, „das verhätschelte Kind des von der Kirche emancipierten Zeitgeistes zurechtzubringen“. *Paulsen*, Gesch. des gel. Unterr. 1885. S. 707.

Deckmantel des seit Jahrhunderten fort und fort gemißbrauchten heiligen Namens Christi radikale Umwälzungen in den als heidnisch gebrandmarkten höheren Schulanstalten, da möchten die Industriellen mit roher Hand die Axt an alle idealen Zweige am Baume des Unterrichts legen und das gesamte Schulwesen zu einer einzigen großen Industrieschule machen, gleichsam einer „heimlichen Münze, wo die Pfennige für das künftige Brod geprägt werden“ [*A. F. Bernhardt*, Progr. von 1818 p. 10]: da lassen sich die Laien durch fanatische Anpreisungen eines Stücks von didaktischer Technik so hinreißen, daß der Einrichtung neuer Schulformen viele Hunderttausende geopfert werden, und selbst ein Mann wie *H. Zschokke* geht so weit, daß er behauptet: „*Bell's* Erfindung muß als Wohlthat des menschlichen Geschlechtes geehrt werden, und allem faden Geschwätze unwissender Schriftsteller zum Trotz (!) [*H. Zschokke*, Umriss von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichtes. 1822.] wird der wechselseitige Unterricht von Jahr zu Jahr unter den Völkern gemeiner.“ Da verlangt eine kleine, aber rührige und mutige Schaar allgemeine und obligate Einführung der Stenographie: da versucht ein ganzer Haufe moderner Kinderfreunde auf Kosten des gediegenen *Gutsmuths* und des derben *Jahn* sämtliche Neuerungen von *Spiess* anzupreisen und gerechten Bedenken zum Trotz mit unkritischer Eile im Lehrplan zur Geltung zu bringen.“*) *Waitz* spricht sich gelegentlich in ähnlicher Weise aus über die Einfälle „tüchtiger Praktiker“: „Da will Einer zum Besten der Pädagogik aus der Psychologie eine bloße Diätetik machen, weil er *Moleschott's* Buch über die Nahrungsmittel gerade gelesen hat, ein Anderer will der Pädagogik durch die Ästhetik aufhelfen ohne selbst recht zu wissen, was er meint.“**) Dazu teilt *Willmann* eine handschriftliche Bemerkung aus des Verfassers Handexemplar mit: „Ein Schriftsteller hat (1855) die Gesundheit als einzigen Erziehungszweck aufgestellt und nach diesem Standpunkt die Pädagogik bearbeitet, mit langen Ci-

*) Encykl. ¹ S. 249 ff.

**) Allg. Pädag. S. 5 der 3. Ausg. (*Willmann*).

taten aus *Schultz-Schultzenstein*, *Moleschott*, *Abraham a Sta. Clara*, *Heinroth*, u. s. w. Ein typisches Buch“. Dazu kam der politische Druck, der es 1851 zu dem eigentümlichen Verbot der *Fröbelschen* Kindergärten gebracht hatte. *Waitz* sagt darüber*): „Fehlt es unserer Zeit allerdings nicht an Regsamkeit und Interesse für pädagogische Bestrebungen, so ist die Reinheit derselben doch vielfach getrübt worden, vorzüglich durch das Bemühen der politischen Parteien, auf diesem Gebiete die Herrschaft an sich zu reißen und durch die politischen Farben, die unglückseligerweise hier und da die Erzieher selbst ihrem Geschäfte haben geben wollen.“ Das Bedürfnis nach einem reineren Standpunkt der pädagogischen Spekulation, nach einem erlösenden Wort in diesen schwülen und wirren Verhältnissen wurde allgemein gefühlt. „Wir brauchen Schulmänner von *Pestalozzi's* Begeisterung, keine Vorschläge zu neuen Mafsregeln und Einrichtungen“, sagt *Waitz* 1851 in einem an Schriften von *Curtmann* und *Grube* anknüpfenden Artikel „Reform des Unterrichts“.**) Eine Erinnerung an diese Stimmung ist es, wenn *Zezschwitz* noch 1882***) *Pestalozzi* „den letzten grofsen Pädagogen unseres Jahrhunderts“ nennt. *Stoy* ist sich bewußt, dafs Besserung und Klärung nur von einer Vertiefung und erneuten wissenschaftlichen Durcharbeitung der pädagogischen Grundgedanken kommen könne, und für die ungehinderte Überführung der neuen Ideen in die Praxis der Erziehung und des Unterrichtes will er eben die Freiheit von aller staatlichen und kirchlichen Beeinflussung, die er noch in einer Zeit, wo so vieles in diesen Dingen schon geändert war und die „freie“ Schule fast allwärts Kraft und Möglichkeit reiner Selbstbestimmung verloren hatte, mit einem Eifer predigte, der vielfach anstiefs, seinen Freunden freilich bewies, dafs dieser Mann vorzüglich Eines nicht verstand — alt zu werden. „Deutschlands Familien

*) Allg. Pädag. S. 3 der 3. Ausg. (*Willmann*).

**) In der Allg. Monatsschr. für Wissenschaft und Litteratur. Halle 1851. — abgedr. bei *Willmann* „*Th. Waitz* Allg. Pädagogik“. 3. Ausg. S. 479 ff.

***) Lehrbuch der Pädag. S. 290.

und Gemeinden,“ sagt er in der Encyklopädie*), „haben nun die Früchte des Bürokratismus in ihrem Schulwesen genug gekostet, als daß sie nicht der von Gott verliehenen Naturkraft inne werden und Verlangen tragen sollten, die Verwaltung ihres kostbaren Schatzes selbst in die Hand zu nehmen“. Wie in dieser Beziehung der sonst so viel beharrlichere *Ziller* doch zu Zugeständnissen und Anbequemungen sich herbeiliefs, soll uns nachher beschäftigen.

Vom *Stoyschen* und vom *Zillerschen* Seminar haben *Stoy's* und *Ziller's* Schüler uns oft berichtet, beide mit großer Verehrung, aber auch mit scharfer Betonung der Eigentümlichkeiten beider Männer: *Stoy* feuert immer an, *Ziller* leitet zu besonnener und bedächtiger Arbeit; *Stoy* kritisiert mehr Trieb und Wollen, *Ziller* mehr die wirkliche Leistung; *Stoy* sieht auch über Ordnungswidrigkeiten weg, wo er geniale Absicht und spontanes Ergreifen sieht, *Ziller* ist ein unerbittlicher Feind alles desultorischen und wilden Wesens. So verschieden waren die Naturen beider Männer, die eben deshalb zu endgültigem, einträchtigem Arbeiten sich nicht vereinigen konnten, und so verschieden treten sie schon in ihren Hauptschriften auf. Wie einfach gegliedert und übersichtlich ist *Stoy's* Encyklopädie trotz der Freiheit der Erörterung, welche er sich darin überall gestattet, wie deutlich treten die Hauptlinien auf, in denen *Stoy* die pädagogische Arbeit vorzeichnet, und wie glücklich weiß er die Meinungen der bedeutendsten Geister alter und neuer Zeiten in seinen Gedankengang einzuflechten, sodaß der Citatenschatz, mit dem viele Jungherbartianer arbeiten, fast ganz aus *Stoy's* Encyklopädie geschöpft ist!**) Wie formlos ist dagegen *Ziller's* Arbeit gerade in der „Grundlegung“, wie wenig übersichtlich bei der wertvollsten und treuesten Arbeit im Kleinen fast alles, was er schreibt, und wie wenig Gewicht geben gerade die zahlreichen Citate seinen Darlegungen! In letzterer Beziehung muß freilich eine be-

*) S. 212.

**) S. *Bliedner's* hübschen Aufsatz: Zwanzig Lieblingscitate des alten *Stoy* — in No. 25 und 26 der D. Blätter für erz. Unterricht.

denkliche Schwäche des bedeutenden Mannes bekannt werden. Mag es Folge seiner Schwerhörigkeit oder Naturanlage gewesen sein, *Ziller* wufste mit den Menschen nicht so leicht und frei zu verkehren wie *Stoy*; er ging aus seinen Kreisen und Geleisen nie heraus und wufste, was sich nicht ganz auf seinen Standpunkt stellen mochte, oft nicht zu würdigen und manchmal nicht zu verstehen. Er sah das selbst und hatte vor *Stoy's* lebhafter Art, solange dieser im Verein für wissenschaftliche Pädagogik noch erschien, eine nicht unbegründete Angst.

In einem Punkte, der für die spätere Entwicklung der *Herbartschen* Schule geradezu bestimmend geworden ist, in der eigentlichen Didaktik, weicht *Stoy* in charakteristischer Weise ganz und gar von *Ziller* ab. Man weiß, welchen Schwierigkeiten Gliederung und Behandlung des Lehrstoffes in *Herbart's* pädagogischen Schriften begegnen. Offenbar hat *Herbart* das Lehrgeschäft als ein Produkt vieler nicht neben oder hintereinander zu erledigenden, sondern vielfach sich verwebender, durchkreuzender und gegenseitig bestimmender Thätigkeiten hinstellen wollen, sodaß nach seinen Aufstellungen dem „pädagogischen Takt, dem höchsten Kleinod für die pädagogische Kunst“*) ein weites Feld übrig bleibt. Auf diesem Standpunkt ist *Stoy* stehen geblieben. Er läßt nach allen Richtungen hin eine Menge von Interessen zu, welche gewahrt werden müssen, und beschränkt sie nur durch das Gebot der Konzentration. „Möge nun die didaktische Statik das Nebeneinander und die Propädeutik das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe, gleichsam „die beiden Dimensionen des Unterrichts“ bestimmt haben; immer noch liegt in dem Verhältnis der ungeheueren Ausdehnung des möglichen und notwendigen Stoffes zu den engen Grenzen der Zeit und der Kraft eine Nötigung eigentümlicher Art zunächst negativen Inhalts. Es erhebt sich die gebieterische Forderung, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte,

*) *Herbart*, Allg. Pädag. im Kapitel „Vertiefung und Besinnung“.

um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsergebnisses erstrebt werde. Das zu erörtern, ist die Aufgabe der didaktischen Lehre von der Konzentration.“*) Weiter geht *Stoy* nicht. Man kann in dem, was er über einheitliche Grundlage, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden sagt, das wiedererkennen, was bei *Herbart* Klarheit, Association und System heißt; es steht bei ihm auch an ähnlicher Stelle wie bei *Herbart*, vor den Regeln für den „Gang des Unterrichts“: aber *Stoy* hat von diesen Bedingungen des Interesses nicht den ganzen Bau und Fortschritt des Unterrichts abhängig gemacht, wie es die Schule *Ziller's* gethan hat. *Stoy* kommt nach dieser Auseinandersetzung zur *ordinata varietas lectionum*; seine Forderungen beziehen sich also in erster Linie auf die Anordnung des Stoffes. Nur so ist sein hübsches Bild von der Symphonie zu verstehen, „in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen.“**) Zwar glaube auch ich, daß diese ebenso genial entworfenen, als überzeugend ausgesprochenen Sätze eine Ausarbeitung ins Einzelne und Kleine durchaus erfordern, wenn die Praxis des Unterrichts bleibenden Nutzen daraus ziehen soll; aber auf der anderen Seite kann ich mich dem Eindruck nicht verschließen, daß gerade die mühselige Kleinlichkeit, welche *Ziller's* Schule und Schüler auf den Ausbau der Lehre von den „formalen Stufen“ verwendet haben, der Sache d. i. der gesunden Ausbildung der Schulpraxis und der Verbreitung der *Herbartschen* Lehre wesentlich geschadet hat.***) In den Verhandlungen des Ver-

*) Encykl.¹, S. 67 ff.

**) S. 69.

***) *Andrae* bestätigt noch 1878 in seiner Rezension von *Ziller's* Vorlesungen in der Jenaer Litteraturzeitung S. 36, „daß der Ärger

eins für wissenschaftliche Pädagogik vom Jahre 1873 war bei Gelegenheit der Debatten über *Willmann's* Aufsatz von der „Dunkelheit der allgemeinen Pädagogik *Herbart's*“ auch die Rede auf diesen Punkt gekommen. Damals erklärte *Rein*: „Meiner Ansicht nach wollte . . . *Herbart* [die formalen Stufen] nicht auf jeden kleinen Abschnitt, sondern nur im großen und ganzen angewendet wissen, damit man immer sieht, wie der Unterricht fortschreitet. Wenn wir die Stufen auf die einzelnen Teile anwenden, so wird der Unterricht steif, trocken und schreitet langsam vorwärts.“ Darauf erwiderte *Ziller*, dies sei ein häufiger, aber darum doch ganz entschiedener Irrtum: die Stufen müssen bei allen „Absätzen“ des Unterrichts angewendet werden; auch wenn man Gehen erst lerne, gehe man nicht gleich so flink wie späterhin. *) Ich brauche *Ziller* hier nicht ausdrücklich recht zu geben — das haben viele andere seitdem mit viel mehr Nachdruck gethan, als ich hier thun könnte; ich bedauere nur, daß in der *Zillerschen* Schule fortan alle erdenklichen Materien in die Stampfmühle dieses formalen Mechanismus hinabgeworfen worden sind, sodaß manchmal der Stoff, der also verarbeitet wird, kaum mehr zu erkennen ist und jedenfalls für wichtigere und gröfsere Fragen kein Interesse mehr zu finden oder zu erwecken war.

über einige sonderbar anmutende Einzelheiten manchen kritischen Leser nicht nur zum Genufs, sondern auch zur gerechten Würdigung des Ganzen unfähig gemacht hat.“

*) Protokoll in der Vereinszeitung d. i. der Allgemeinen Schulzeitung 1873, S. 247. Ich erkenne hier ein nicht unbedeutendes Verdienst, das *Ziller* um die Ausbildung der *Herbartschen* Pädagogik sich erworben hat. Das combinatorische Verfahren, welches *Herbart* angewendet wissen wollte (s. besonders seine Schrift „Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit,“ neuerdings wieder abgedruckt bei *Kehrbach*, *Herbart's* S. W., II, S. 197 ff.), könnte die Absicht *Herbart's* nur bei außerordentlicher pädagogischer Gewandtheit und seltener geistiger Spannkraft erreichen. Allerdings hat *Ziller* hier „mechanisiert“, und es wäre daher am Platze gewesen, als *Lindner* einmal ähnlich verfahren wollte, ihn nicht so zu behandeln, daß er aus dem Verein für wiss. Päd. auszutreten für geboten hielt.

Man wird es mir kaum erlassen, meine Behauptung wenigstens an einem Beispiel zu erhärten. — *Schneider* unterwirft in Jahrgang XIII (1881) der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik den Gesangunterricht einer methodischen Behandlung.*) Es soll dort in irgendeiner Schulklasse im Anschluß an den ersten Gesang von *Hermann* und *Dorothea* ein Heimatslied gelernt werden. Die methodische Regel verlangt zuerst Angabe des Zieles. Dies geschieht im engsten Anschluß an die vorausgegangene Lektüre: „Wir wollen ein Lied singen lernen, welches auch die Vertriebenen in *Hermann* und *Dorothea* hätten anstimmen können, nachdem sie ihre Heimat hatten verlassen müssen.“ Also die vertriebenen Franzosen hätten es anstimmen können, wenn es ihnen überhaupt ums Singen zu thun war; unsere methodisch geschulten Kinder müssen es anstimmen wollen, obgleich das, was sie innerlich dazu stimmen kann, nur aus einem, wenn auch noch so anschaulichen Berichte herrührt, nicht aus dem Drang der wirklichen Verhältnisse! Wenn die Zielangabe Wert haben soll — und ich halte die Forderung einer solchen für richtig —, so muß sie die steigenden Vorstellungen des Zöglings auf einen ihnen verwandten Gegenstand lenken; kann sie dies nicht, so ist sie unwahr, oder der Gegenstand hat eben keine Verwandtschaft mit dem Vorangegangenen. *Ziller* freilich erlaubt auch längere Hinüberleitungen;***) aber das Handwerk findet ja bald den kürzesten Griff. Nun kommt Analyse und Synthese. Hier bricht die methodische Kunst ganz zusammen; denn das Lied hat Inhalt und Form, und beide können ja analytisch und synthetisch behandelt werden. Die sachliche Analyse und Synthese überläßt der Gesangsmethodiker nun „den betreffenden sachlichen Fächern“ und zieht sich auf das rein Musikalische zurück. Heißt das nicht, was der Verfasser gleich zu Anfang hätte sagen können und müssen: verkümmert mir und meinen Zöglingen nicht die freie Lust am Singen durch eure kränkliche Schulweisheit? Aber

*) Jahrbuch XIII, S. 80 — S. 112.

**) *Ziller*, Vorlesungen, § 19 (S. 164 der 2. Ausgabe von *Just*).

nein! Die Fessel ist auch durch den kühnen Seitensprung noch nicht gelöst. „Der Anschluß der musikalischen Analyse an das sachliche Ziel wird dadurch gewonnen, daß ein schon bekanntes, dem Inhalt nach ähnliches Lied wiederholt wird, in welchem Stellen vorkommen, die den qualitativ oder quantitativ schwierigen der neuen Melodie ähnlich sind.“ Wenn aber die Schwierigkeiten des ja nicht nach musikalisch technischen Gesichtspunkten ausgewählten Liedes anderer Art sind als die des vorher gelernten, das gewiß auch nicht mit Rücksicht auf das später einzuübende gewählt worden ist? Unsere *Zillerschen* Methodiker haben in der That ein ganz fatalistisches Vertrauen auf methodisch korrekte Beschaffenheit ihrer Lehrstoffe. In der Synthese wird der Verfasser nun so gut musikalisch, daß in der Beurteilung *Ziller* selbst Bedenken über die freie Gangart der Methode empfindet. Es ist nicht so ernst gemeint, wenn beim Finden der Intervalle bestimmt wird: „Der Grundton (= *do*) wird synthetisch gegeben (gegen *Wiget* X, S. 259, 3. Abs.);“ auch „die Isolierungs- und Reproduktionshilfen für die sieben Intervalle“ durch die „Farben des Spektrums (dunkelrot, hellrot, gelb, grün, hellblau, dunkelblau, violett)“ haben uns den Eindruck nicht benommen, daß der Verfasser auf musikalisch sachlichem Gebiete behaglicher einhergeht als auf dem methodischen Kothurn. Gegen die Abschnitte „Association“ und „System“ haben wir wenig einzuwenden, weil sie kurz sind; doch gehört das Eintragen „besonders charakteristischer Stellen eines Liedes ins Systemheft“ zu den Dingen, welche nicht der harmlosen Lust, sondern einer vorzeitigen Geschmackskrittelei dienen. Aber das fatale „Systemheft“ ist einmal da, und so muß schließlich auch der „Methode“, welcher auf rein musikalischem Gebiete richtig genügt war, ein Opfer gebracht werden, indem man den Text des gelernten Liedes noch nach einer anderen Melodie singen läßt, nur nicht etwa das *Heinesche* „Leise zieht durch mein Gemüt“ zuerst nach *Mendelssohn* und dann nach der Melodie: „Alle Vögel sind schon da“. Es folgt noch ein Liederrepertoire für verschiedene Schuljahre mit eigentümlichen Forderungen für die Systemstufe, z. B. „I. Tra ri

ra, der Sommer der ist da System: Lehrer ansehen.
 2. Aus dem Himmel ferne... System: Gerade stehen.
 3. Fuchs, du hast die Gans gestohlen... System: Brust
 heraus u. s. w.“ Wir bedauern den ohne Zweifel tüchtigen und
 verständigen Lehrer, daß er diese Unholde von methodischen
 Gespenstern in seinen Kunsttempel hat einlassen müssen. Aber
 das alles wäre vermieden worden durch eine rechtzeitige, nicht
 methodische, sondern pädagogisch sachliche Erwägung.
 Musik hebt das im Worte verstandesmäßig Individualisierte zu
 einer allgemeineren Empfindung auf, in welcher viele Einzel-
 heiten der Vorstellung als störend verschwinden und nur ein
 den ganzen Vorstellungsraum einnehmender, um so tieferer
 Eindruck herrschend wird. Sie kann also, zum Worte gefügt,
 eine allgemeine Vorstellung zum höchsten Ausdruck bringen
 und muß zu dem verstandenen Text ohne alles Weitere wie
 eine Art von Verklärung hinzutreten, welche nicht gedeutet
 und nicht beschrieben werden kann. Dies ist die pädagogi-
 sche Wertung der Musik. Der Gesangunterricht kann von
 diesem Standpunkte aus eine abgesonderte Stellung als eigenes
 Fach gar nicht haben und erträgt dann noch viel weniger die
 künstliche Prozedur lang ausgesponnener Methoden. Aber die
 Mittel der Kunst sind nicht ohne weiteres zu jedermanns Ge-
 bote; sie verlangen Studium und Übung. Von diesem Stand-
 punkte aus wird man den Gesang behandeln wie jede tech-
 nische Übung — nach ihren eigenen Gesetzen. Ein ähnlicher
 Gedanke ist *Ziller* selbst bei der Besprechung der *Schneider-*
schen Arbeit, an der er im ganzen nichts Wesentliches auszu-
 setzen findet, schließlic auch gekommen: „Es müssen“, sagt
 er,*) „im Singen wie bei den technischen Beschäftigungen
 und im Turnen ganz bestimmte Gewöhnungen und Fertigkeiten
 herausgebildet werden. Aber in die formale Stufenreihe läßt
 sich das nicht aufnehmen, es kann nur rein Geistiges nach

*) Erläuterungen zu Jahrbuch XIII (1882), S. 39. — Von meiner
 im Obigen gegebenen Auffassung hat auch die gründliche Behandlung
 des Themas in *Rein's* „Fünften Schuljahr“ durch *Hofmann* mich nicht
 abbringen können.

den Formalstufen systematisch ausgebildet werden; diese physiologischen Übungen müssen folglich gesondert nebenher gehen.“ Wir meinen, es wäre dem Gesange wohler in der Erziehungsschule, wenn er ganz und gar ohne alle methodische Kette nebenher gehen könnte.

Stoy achtete die „Treue im Kleinen“ sehr hoch; aber er mahnte, den Blick dabei immer aufwärts zu richten. Diese Mahnung ist in der *Zillerschen* Schule nicht immer beachtet worden. Der Stoff, dem doch die Form dienen muß, ist oft in dieser Schule der Form aufgeopfert und damit eine Art Indifferenz gegen sachliches Wissen erzeugt worden, welche zu dem unleugbaren sittlichen Ernste der *Zillerschen* Schule ein widerliches Gegenbild abgibt. Daß diese ablehnende Haltung besonders dem philologischen Wissen gegenüber sich bekundet, ist aus vielen Gründen leicht erklärlich. Zwar sagt *Ziller* ganz vortrefflich in seiner „Grundlegung“*) von der Philologie: „sie sorgt dafür, daß der Boden der neueren Kultur fest liege, daß das Zurücksinken auf niedrigere Bildungsstufen, das Sichverlieren auf schon betretene Abwege, die unnütze Kraftanstrengung um bereits Errungenes, das Missverstehen historischer Erscheinungen vermieden werden.“ Aber er hat folgende Äußerungen in einer Debatte über einen Aufsatz, dem ich sie entnehme,**) ohne alle Bemerkung gelassen: „Die Zeit der lateinischen und französischen Knechtschaft ist im Volke überwunden; aber auf den Schulen, da waltet sie noch unbeschränkt, da wird noch der Geist in die Fesseln lateinischer und französischer Sprache geschlagen, da muß der Knabe in *Cicero's* Phrasen reden und schreiben lernen, statt zu schreiben, wie das Herz fühlt, wie der Kopf denkt. Auf den Schulen da waltet noch die Fremdherrschaft ungebrochen, da lernt nicht der Knabe mit eigenen Augen sehen, auf eigenen Füßen stehen, nicht mit eigener Sprache reden und mit eigenem Kopfe denken; sondern wie vor nahe zweitausend

*) S. 70.

**) Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. X (1878), S. 191 ff.

Jahren die alten Römer dachten, so soll auch heute der Knabe noch denken, noch reden, soll ein Heide werden unter den Heiden... Und aus diesen Schulen gehen nun hervor die Gebildeten unseres Volkes, die Beamten unseres Staates. Kann es uns da Wunder nehmen, wenn in Deutschland noch heute die Lust an fremdem Wesen, die abstrakte Bildung herrscht, und deutscher Geist und deutsche Sitte in den Kreisen der Gebildeten wie ein fremdes Wesen erscheint; kann es uns wundern, wenn eine gewaltige Kluft zwischen den Gebildeten und dem Volke sich aufthut? Diesem Unwesen muß ein Ende gemacht werden.“ Wo bleibt aber dann die Homerstufe und die Liviusstufe und die klassischen Litteraturdenkmäler, aus welchen die Zöglinge in dieselben eingeführt werden sollen?

Alles das wird freilich weit überboten durch den auch sonst unbegreiflichen Aufsatz von *Vogt* über „Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien“ im XII. Jahrbuch des Vereins, worin er über die Wissenschaftsatomistik an den deutschen Universitäten sich ausspricht. Dafs ein Universitätsfachlehrer — denn das ist auch der Dozent für Philosophie und Pädagogik an der Universität — nicht anerkennen will, dafs es geradezu eine Bedingung wissenschaftlicher Arbeit sei, dafs sie überall den letzten Fäden nachgehe, in welche ihr Objekt sich ausspinnt und verflacht, und dafs sie, wie *Jak. Grimm* so schön sagt, ihre Netze nach allen Seiten auswerfe, gleichgültig, was sie erbeute, das ist kaum zu glauben. Dieser Artikel *Vogt's* ist aber noch unter *Ziller* in das Jahrbuch von 1880 aufgenommen worden. Prorektor *Altenburg* nennt sich auf dem Titelblatt als stellvertretender Redakteur; in den Verhandlungen des nämlichen Jahres aber hat er mit besonderer Beziehung auf *Vogt's* Aufsatz erklärt, dafs er erst durch die Druckbogen Kenntniss vom Inhalte der Abhandlungen erhalten habe. Es ist mir bei der nämlichen Gelegenheit vorgeworfen worden, dafs ich den scharfen Kampf gegen die Gegner mißbillige. Der Vorwurf kann mich kaum noch treffen, nachdem *Vogt* meine Schrift „Herbart und seine Jünger“, auf welche jener Vorwurf sich bezieht, eine persönliche Anklageschrift

genannt hat,*) was sie nicht ist und nicht sein sollte. Es war doch für jedermann leicht ersichtlich, daß ich den Ton des häßlichen Liedes, welches seit jener Zeit wiederholt im Verein für wissenschaftliche Pädagogik angestimmt worden ist, mißbilligt habe, wie auch heute noch und, wie ich hoffe, immer „heftiges Streiten auf dem Felde der Erziehungslehre“ keine Billigung bei mir finden kann.**) Den schlimmsten Gegner wird die *Zillersche* Schule in ihrer eigenen Mitte finden: ein Protest gegen die Wissenschaft ziemt sich nicht für den Vorstand eines Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Es liegt in dem, was ich eben auszuführen gezwungen war, eine bedenkliche Schwäche der *Zillerschen* Schule. Diese Schwäche ist zu einem Teile *Herbartsches* Erbe. *Willmann* macht in dem oben erwähnten Aufsatz *Herbart* den Vorwurf, daß er die Sprachwissenschaft nicht gehörig würdige, und sprachliche Wissenschaft beherrscht eben einen so großen Teil des im Unterricht zu bearbeitenden Stoffes. Vielleicht ist der Vorwurf nicht ganz gerechtfertigt, und es darf hier wohl darauf hingewiesen werden, daß die Sprachwissenschaft auf anderer Seite für diese scheinbare Geringschätzung vonseiten *Herbart's* voll entschädigt worden ist; denn die neueste Entwicklung derselben ist von den Gedanken der *Herbartschen* Psychologie ganz wesentlich bestimmt worden. Aber ich begreife auch bei *Ziller*, daß er in dem notwendigen Bestreben, das Übergewicht des fachlichen Schulunterrichtes durch Betonung der formalen Bedingungen eines erziehenden Unterrichtes aufzuheben, einseitig und gegen berechnete sachliche Forderungen unbillig geworden ist. Er war nicht in der Lage zu beobachten, wie vieles zu gunsten seiner Ansichten gerade auf den höheren Schulen sich geändert hatte seit der Zeit, da er zuerst mit seinen Forderungen hervortrat; auch ist bei bedeutenden Männern häufig wahrzunehmen, daß sie Schärfen und Ecken, welche beim ersten Vordringen in eine ihnen

*) Erläuterungen zum Jahrbuch XV (1883), S. 63.

**) *Herbart's* Worte. S. des Verf. „Herbart und seine Jünger“, S. 9 ff.

fremd und feindlich gestimmte Welt sich bei ihnen ausgebildet haben, später nicht leicht mehr ablegen können. Aber alles das trifft bei *Vogt* nicht zu. Indessen haben wir damit zu weit vorgegriffen.

Willmann hat seit 1873, wo sein Aufsatz erschienen, dem Verein seine Kraft nicht mehr zugewendet. Er nimmt in der *Herbartschen* Schule eine Sonderstellung ein, welche durch die Differenzen begründet ist, denen die Debatten über seine Arbeit deutlichsten Ausdruck gegeben haben. Seitdem ist aber von ihm der erste Teil einer „Didaktik als Bildungslehre“ erschienen*), welche die hier einschlagenden Fragen in geistreicher Weise bespricht. Es ist nicht meine Absicht, zu trennen und zu vereinzeln, sondern zusammenzufügen und zu ergänzen. In diesem Sinne sei auf dieses *Willmanns* Buch wie auf dessen treffliche Einleitung zu *Waitz'* Allgemeiner Pädagogik nachdrücklich hingewiesen.

II. Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Ergo fungar vice cotis, acutum

*Reddere quae ferrum valet, exsors ipsa
secandi. Horat. epist. II 3 v. 304 s.*

So werd' ich denn thun wie der Schleif-
stein,

Der zwar selber nicht scharf, doch Eisen
zu schärfen versteht.

Nach der Eröffnung des *Zillerschen* Seminars sammelte sich um den Gründer desselben allmählich ein kleiner Kreis von Schülern und von Anhängern *Herbartscher* Erziehungsgrundsätze. Die erste litterarische Kundgebung dieses Kreises scheinen die „Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik“, herausgegeben von *Ziller* und *Ballauff*, gewesen zu sein. Es erschien davon ein Jahrgang, 1865: die neue Bewegung wirkte noch nicht kräftig genug nach aufsen. Am

*) Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1882.

16. Juli 1868 wurde der Verein für wissenschaftliche Pädagogik gegründet, dessen Seele *Ziller* war und blieb; er bestand damals aus sechsundzwanzig Mitgliedern aus Leipzig und Berlin. *Herbartsche* Pädagogik und Philosophie bildeten den „gemeinsamen Beziehungspunkt“ für die Untersuchungen und Überlegungen derselben; „im Vordergrund“ ihrer Arbeit stand „die Förderung der Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik und ihre Verbreitung durch Lehre und Schrift“. Wesentlichstes Mittel zur Erreichung dieser Zwecke war das im Jahr 1869 zum ersten Male erschienene „Jahrbuch“ des Vereins, das in diesem Jahre seinen siebzehnten Jahrgang erlebt hat. *) Die Geschichte dieses Jahrbuches nebst den „Mitteilungen“ und „Erläuterungen“, zu welchen die jährlichen Generalversammlungen des Vereines Veranlassung boten, bilden von jetzt ab auch die Geschichte der *Zillerschen* Schule.

Was oben ausgeführt worden ist, könnte den Anschein haben, als wäre eines Mannes vergessen worden, der zur Ausbreitung der pädagogischen Gedanken *Herbart's* außerordentlich viel gethan hat, ja, dem man es verdankt, daß *Herbart* in manchen Kreisen nicht ganz vergessen worden ist: ich meine *K. Mager*, der eben wegen dieser seiner Stellung zwischen *Herbart* und seiner Schule heute wenig mehr genannt wird. *Stoy's* Encyklopädie erinnert noch vielfältig an *Mager's* Schriften und an das, was in seiner „Revue“ abgehandelt worden ist. Indessen waren es mehr nur Erinnerungen und Anlehnungen an *Herbart*, Hinweise auf eine notwendige Fortsetzung und Ausarbeitung der *Herbartschen* Schule, was *Mager* und seine bedeutenden Nachfolger boten. Im Jahr 1849 übernahm *Scheibert* die Redaktion der „Revue“, welche nun in den vom Herausgeber verfaßten Artikeln ein äußerst treffendes Bild von den Zuständen der damaligen Bewegung in pädagogischer Wissenschaft und Praxis giebt. Höchst interessant ist besonders der Jahrgang 1854. In einer Rezension von *Palmer's*

*) Die Statuten des Vereins sind 1871 und 1877 revidiert worden; die oben angeführten Bestimmungen sind durch diese Revisionen nicht berührt worden.

Pädagogik, welche *Scheibert* in diesem Bande veröffentlichte, glaubt er, die Verhältnisse seien zur Zeit so wirr, daß „eine Pädagogik zu frühe komme“. In einem Vorwort zu dem nämlichen Jahrgang macht er die Bemerkung, daß die bisher erschienenen pädagogischen Werke bei aller Tüchtigkeit bezeugen, „daß die Schulpädagogik weder vor- noch durchgearbeitet sei“. Das war die Aufgabe, welche nach Lage der Sache nur der neu sich bildenden *Herbartschen* Schule zufallen konnte. Ihre Bildung war der Gegenstand der obigen Darstellung. Wir sind jetzt zu dem Zeitpunkte gelangt, wo die *Herbartsche* Schule sich zur *Zillerschen* umbildet.

Ausarbeitung der *Herbartschen* Pädagogik für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts ist vom ersten Augenblick an das Bestreben dieser Schule gewesen, und zwar sind es zwei Gebiete vornehmlich, wo sie ihre volle Thätigkeit einsetzt. Zuerst sollte der Lehrstoff gegliedert, dann ein systematisches Lehrverfahren festgestellt werden. Für beides fanden sich Ansätze und Teile von Ausführungen genug bei *Herbart*. Was *Ziller* daraus gestaltet, braucht hier nicht des Näheren ausgeführt zu werden; es genügt an die kulturgeschichtlichen Stufen und die Gesinnungsstoffe und an die formalen Stufen des Lehrverfahrens zu erinnern.*) Nachdem so die wesentlichsten Richtungslinien für einen erziehenden Unterricht gezogen waren, fing die Arbeit von unten an, indem die gefundenen Lehrstoffe didaktisch durchgearbeitet wurden. Märchen und Heimatskunde füllen einen großen Teil der ersten Jahrbücher aus, und bald beteiligen sich fleißige Schüler an dem weiteren Ausbau.

Es scheint mir nicht gleichgültig, daß die jungherbartsche Schule gerade in Sachsen entstanden ist. Das Lob der sächsischen Schulen braucht man heute nicht mehr zu singen; aber ich darf daran erinnern, daß vielleicht nirgends in Deutsch-

*) Das im VI. Jahrbuch (1874) abgedruckte „Leipziger Seminarbuch“ giebt die beste Übersicht über die Einrichtung des *Zillerschen* Seminars und über die Gestaltung des erziehenden Unterrichts nach *Ziller's* damaligen Grundsätzen; leider ist die Arbeit zu wenig klar und geglättet.

land eine so große Gewandtheit und Fertigkeit im Unterrichtsbetrieb herrscht als in Sachsen. Das Bedürfnis, sicher und geordnet voranzuschreiten, nichts leichtsinnig zu übergehen, sondern sorglich alles an seinem Orte und zu seiner Zeit vorzubringen und lieber eine anständige Behaglichkeit zu pflegen als unsichern Idealen mit wilder Hast nachzujagen, scheint dem sächsischen Schulmanne von je nahegelegen zu haben. Ich habe in einem sächsischen Seminar katechetischen Unterricht angetroffen, welcher der Übung im Fragen nach den Gliedern des grammatischen Satzes ganze Monate zuwies; daß damit formelle Übung gefördert, unter Umständen aber geistlose Routine großgezogen wurde, liegt auf der Hand. Ein anderes Mal habe ich gehört, wie ein tüchtiger Seminarlehrer in Sachsen von den Affekten sprach. Ich erwartete etwas sehr Interessantes; aber der vorsichtige Dozent begnügte sich damit zu konstatieren, daß Affekte für den Lehrer, der eben ein sittliches Muster sein müsse, etwas zu Bedenkliches seien, weswegen er hier nur davor warnen wolle. Das soll ja keine Charakteristik der sächsischen Schulen abgeben; aber ich gewann, als ich derartiges erlebte, allerdings den Eindruck einer großen Gewissenhaftigkeit und Bedächtigkeit, aber auch den einer sehr ausgeprägten Vorliebe für sichere, jedoch wenig in die Tiefe gehende Form. Dieser Eindruck ist mir seitdem durch die Berichte vieler anderer Schulmänner, welche sächsische Schulen besucht haben, bestätigt worden.

An Fleiß fehlte es der jungen Schule nicht; wohl aber an lebhafterer Berührung mit anderen Anschauungen. Es war niemandem recht klar, wohin diese Bearbeitungen der *Grimm'schen* Märchen u. A. eigentlich hinauswollten*); aber die Achtung vor *Ziller's* warmer Überzeugung hielt alles im richtigen Geleise und Geist. Allerdings muß hier ein Wort gesagt werden über die Kreise, aus denen die junge Schule sich vorzüglich rekrutierte. Es ist bekannt, daß in Sachsen Volksschullehrer, welche höhere Befähigung und ausgedehnteres Wissen dargethan haben, durch akademische Studien zu höheren

*) *G. Wiget*, a. a. O. S. 7.

Dienstklassen sich befähigen können. Dafs den Lehrern der Volksschule der Eintritt in die Hörsäle der Hochschule nicht verschlossen werden solle, ist wohl in ganz Deutschland eine unbestrittene Forderung; wenn aber durch staatliche Anordnungen einer doch nur für Ausnahmefälle gedeihlichen Laufbahn der Weg in der Art geebnet wird, dafs er bei einer gewissen Beharrlichkeit fast Jedem offen steht, scheint mir das doch bedenklich, da es nicht immer nur die höher Befähigten sind, welche sich auf diese Weise aus dem ordentlichen Geleise weglocken lassen. Die Folge dieser Einrichtung ist, dafs in Leipzig überhaupt mehr Volksschullehrer Universitätsstudien treiben als irgendwo anders, und zwar nicht blofs sächsische Volksschullehrer. Jedenfalls sind es die Strebsamsten dieser Klasse gewesen, die sich um *Ziller* geschart haben; die Frage ist nur, ob sie immer imstande gewesen sind, die philosophischen Gründe der neuen pädagogischen Lehre zu durchdringen, in welche sie nun eingeweiht wurden. Ist dies nicht der Fall gewesen, so haben sie eben auch nur Rezepte mit sich nach Hause genommen wie die Schüler der „Vulgärpädagogik“ und sind für den praktischen Beruf dazuhin weniger brauchbar geworden als diese, deren Unterricht doch auf die bestehende und gebilligte Praxis ganz und gar berechnet war. Ich spreche hier nach einer Erfahrung sehr unangenehmer Art, welche ich an einem dieser Lehrer gemacht habe, der mit einer Empfehlung von *Ziller* sich bei mir einstellte. Das ist aber nicht das einzige Bedenken, welches die Aufnahme von Volksschullehrern in *Ziller's* pädagogischen Kreis erwecken mußte, wenn nicht auch philosophisch vorgebildete Schüler in ähnlich grosser Zahl sich einfanden. *Ziller* mußte durch sein gründliches und sicheres Wesen einen grossen Eindruck hervorbringen, und wer bei ihm Belehrung suchte, durfte sich seiner Führung auch auf einem so ganz neuen Gebiet mit vollem Vertrauen hingeben. Wie natürlich war es da, dafs sich bei der damaligen Zusammensetzung der Schule ein sehr ungleiches Verhältniss ausbildete: auf der einen Seite der Lehrer und Leiter, der alles übersieht und noch weiter blickt, als seine Schüler vielleicht zu folgen je imstande sein werden,

auf der anderen die dankbaren, aber noch etwas blöden Schüler, die sich einfach fügen und sich leiten lassen müssen. „Der Professor will es so“, war bald die *ultima ratio* der Eingeweihten, „er läßt sich nichts sagen und nimmt keinen Widerspruch an“, bald das Abschiedswort manches vielleicht sehr tüchtigen, aber nicht so ohne weiteres lenkbaren jungen Schulmannes. — Der Rest der Gebliebenen hielt um so getreuer zu der Fahne und bildete einen gewissen gemütlichen Familienton aus, der, in den Verein übertragen, vielfach verletzt hat. Ich kenne diesen Ton nur aus den gedruckten Berichten der jährlichen Vereinsversammlungen, wo er mich oft angewidert hat, um nicht mehr zu sagen. Man wird mir einwenden, daß dem gesprochenen Worte nicht die Schärfe des gedruckten innewohne und daß dem letzteren oft der gemütliche Ton, in welchem das Wort vorgebracht wurde, eine wesentlich andere Färbung geben würde; aber ich meine, daß Abwesenden und Älteren gegenüber, deren Arbeiten besprochen wurden, nie ein Ton hätte angeschlagen werden dürfen, welcher eben der familiären Färbung bedurfte, um nicht zu verletzen. Das sind Dinge, welche *Ziller* nicht zum Vorwurf gereichen, die aber nicht verschwiegen werden können, wo es sich um Klärung einer bedauerlichen Sachlage handelt, die vom ersten Beginn der jungherbartischen Schule an für ihr inneres Gedeihen verhängnisvoll geworden ist.

Ziller selbst hat sich in diese Arbeiten zu sehr verloren. Der Glaube, daß die Umformung des didaktischen Stoffes nach den Regeln seiner Pädagogik deren wesentlichste Aufgabe sei, wurde immer stärker in ihm; sachwissenschaftliche Erwägungen verloren in seinen Augen immer mehr an Gewicht. Einwände von dieser Seite wurden ihm bald unverständlich. Die großen, eigentlich wissenschaftlichen Aufgaben der Pädagogik blieben dabei unberührt. Dies führte zu der Secession von 1876. Der „Märchenkultus“ hatte schon lange viele Mitglieder des Vereins nicht mehr befriedigt. *Ziller* sprach sich in der Versammlung des Vereins an Pfingsten 1876 aufs bestimmteste dahin aus, daß es ihm „vor allem auf die Ausbildung einer speziellen Methode des Unterrichts ankomme“,

welche von unten aufgebaut werden müsse. Nun erfolgte ein Antrag, unterzeichnet von *Andreae, Oehlwein, K. V. Stoy, Berlit, Rabitz, H. Stoy, Leidenfrost, Rein*, der eine Änderung in der Redaktion des Jahrbuchs bezweckte: die Generalversammlung sollte auf die Stellung der Themen, welche im Jahrbuch zur Behandlung kommen sollten, Einfluss üben, die eingereichten Arbeiten aber vom gesamten Vorstand geprüft und die Herausgabe des Jahrbuches nicht mehr an einen bestimmten Termin gebunden werden; die Märchen sollten aber für einige Zeit aus den Verhandlungen schwinden, da gerade die Bearbeitung dieser Dinge dem Vereine nach außen geschadet habe. *) Die Debatten waren sehr heftig. Was außerhalb der Verhandlungen vor sich ging, sagen die „Erläuterungen“ zum Jahrbuch, welche jetzt zum ersten Male als gesondertes Heft erschienen, nicht; die Gefahr, daß der Verein im siebenten Jahre seines Bestehens sich auflösen werde, lag sehr nahe, da *Ziller* durchaus kein Zugeständnis machen wollte. Da kam am anderen Tag eine äußerliche Verständigung zuwege, die freilich nur den Schein für sich hatte, als sei das alte Verhältnis wieder hergestellt worden. Zwar schied keiner der Antragsteller aus dem Verein aus, und die Märchen traten in den Hintergrund; *Stoy* jedoch hat zwar an den Verhandlungen dieses Jahres noch teilgenommen, aber nachdem auch die Allgemeine Schulzeitung, die er redigiert, aufgehört hatte Vereinsorgan zu sein, hat er allen Zusammenhang mit der *Zillerschen* Schule gelöst. Wie er zu *Ziller* schon damals stand, zeigen seine Worte gelegentlich der Märchendebatte: „Ich habe nicht Lust zu disputieren, weil ich schon gewiss bin, daß anstatt einer Untersuchung des Vorgebrachten von meinem Kollegen nur eine Entscheidung kommen wird.“ Das sind harte, heftige Worte, die *Ziller* nicht verdient hat; aber es ist *Stoy's* leidige Eigentümlichkeit gewesen, scharfe Hiebe zu führen, wenn er irgendwoher sich bekämpft, ja manchmal, wenn er nur sich geniert fühlte. Die übrigen Antragsteller außer *Oehlwein* haben sich bleibend oder für längere Zeit

*) Der Name *Oehlwein's* erscheint nicht unter dem letzteren Antrag.

von der thätigen Teilnahme am Verein zurückgezogen. Eine eigentümliche Fügung ist es bei dem allem, daß *Ziller* eben „auf den 4. Mai 1876“, d. i. gerade auf den Vorabend der Versammlung, in welcher der Zwist ausbrach, seinen „lieben Freunden im Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ seine Vorlesungen über allgemeine Pädagogik widmete. Am 4. Mai 1876 wurde *Herbart's* hundertster Geburtstag gefeiert; sein Denkmal, gestiftet unter eifrigster Bethätigung *Ziller's* und des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, wurde an diesem Tag in Oldenburg enthüllt. In jener Zeit spielten auch in Leipzig aus Veranlassung der Sammlungen für das Denkmal Szenen, welche bewiesen, wie wenig fest die Schule *Herbart's* gefügt war. Über die Herbartfeier und eine bei diesem Anlaß errichtete Herbartstiftung, welche Schülern der höheren Lehranstalten der Stadt Oldenburg zugut kommt, berichtet *Strackerjahn* im Programm der Realschule zu Oldenburg v. J. 1881.

In weiteren Kreisen blieben diese Vorgänge nicht ohne Wirkung. Ich selbst konnte mich damals nicht auf die Seite der Votanten stellen; aber ich gab mich gern der Hoffnung hin, daß man im Verein nunmehr den Blick wieder mehr „nach oben“ richten werde. Ich schrieb damals einige pädagogische Erwägungen in erzählender Form nieder, die ich unter dem Titel „Ferientage“ *Ziller* als Vorsitzenden des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik widmete. Die Schrift ist wohl jetzt ziemlich vergessen; mich erinnert sie an eine schöne Zeit beruflicher Freuden, und sie ist in dem letzten Jahre meiner Thätigkeit als praktischer Schulmann geschrieben. *Ziller* dankte mir in herzlichen Worten: „Wir alle bedürfen von Zeit zu Zeit solcher Weihestunden, wo wir einmal das Ganze in Einem Bilde schauen.“

In diese Zeit fällt der Beginn von *Rein's* „Pädagogischen Studien“. Hatten an den seit 1874 erscheinenden „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ sich die hervorragendsten Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik beteiligt, sodaß neben *Vogt*, dessen Psychologische Briefe die erste Nummer der neuen Zeitschrift beginnen, auch *Ziller*, *Bartholomäi* und *Rein* als Mitarbeiter erscheinen, so waren die Päd-

gogischen Studien damals das Ergebnis von Bestrebungen, denen der Verein für wissenschaftliche Pädagogik und das Jahrbuch desselben nicht genug Raum und Freiheit bot. Waren die „Deutschen Blätter“, welche anfänglich in vierzehn-, später in achttägiger Frist erschienen, neben der „Allgemeinen Schulzeitung“ *Stoy's* eine erwünschte Gelegenheit, auf die tägliche Bewegung der pädagogischen Welt vom Standpunkte *Herbart's* aus Einfluss zu gewinnen, so stellten sich *Rein's* Studien, welche in zwanglosen Heften Monographien über wichtige theoretische und praktische Erziehungsfragen veröffentlichten, bald als das Organ einer kleinen Schule dar, welche sich in oder neben der *Zillerschen* gebildet hatte und mit der man sich auseinandersetzen mußte. In dem Programm des neuen Unternehmens sagt *Rein*: „Ruhig soll sich unser Unternehmen ausbreiten, nach und nach soll es alle Gebiete der Pädagogik umfassen und über alle Kreise der deutschen Lehrerwelt sich erstrecken. Es soll zu einem Mittelpunkt pädagogischen Strebens werden, an den sich die mannigfachsten Ansichten und Gedanken anschließen können. Wir persönlich stehen nicht an zu erklären, daß wir in der breiten und festen Grundlage der *Herbartschen* Pädagogik wurzeln. Aber fern von aller Proselytenmacherei, fern von der Überhebung der Schule und fern von dem Glauben an Unfehlbarkeit lassen wir in diesem Sprechsaal die verschiedensten Ansichten kund werden zur Läuterung, zur gegenseitigen Annäherung und Unterstützung. Fremd, ja feindselig stehen unsere Schulen und die Ansichten, die in ihnen vertreten werden, sich gegenüber. Und doch könnte eine von der anderen lernen, könnte eine die andere fördern.“ *Ziller* sah das Entstehen dieser Eisenacher Hefte nicht gern. Er hätte gerade damals eher alle Kräfte zusammenfassen wollen, welche sich zu *Herbartschen* Ideen bekannten, und machte denen, die den *Reinschen* Studien sich zuwandten, den Vorwurf, daß sie die Sache *Herbart's* schädigen. Mir hat er, als ich ihn 1878 sah und ihm mitteilte, daß ich einen Aufsatz für die Pädagogischen Studien vorbereite, seine Meinung nicht verhehlt, daß wir verpflichtet seien, derartiges für das

Jahrbuch einzureichen. Ich habe das doch nicht gethan, weil eben unter den gewohnten Besuchern der Generalversammlungen niemand war, der für den Inhalt meiner Arbeit Interesse gehabt hätte, und ich jede schärfste Rezension lieber über mich hätte ergehen lassen, als jenes mühsame Herausziehen irgendeines Fadens, der etwas gegen die Gesinnungsstoffe oder die formalen Stufen bedeuten konnte, aus einem Gewebe von ganz anderem Stoffe und anderer Zeichnung; das war aber gerade damals die starke Seite der *Zillerschen* Schule.

Mein Besuch in Leipzig bei *Ziller* ist mir freilich auch in anderer Beziehung denkwürdig geworden, vor allem durch den Eindruck des würdigsten und ernstesten, selbstlosesten und unermüdlichsten Strebens, das mir in *Ziller* entgegentrat, welcher mich außerdem auf das lebenswürdigste empfing. Die Erlebnisse von 1876 hatten ihn nicht im geringsten entmutigt, und in seiner Seminarschule konnte er nach mehreren Richtungen hin Erfolge konstatieren. Meine Thätigkeit nahm er für den Verein besonders in Anspruch für methodische Fragen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. Mein unvergeßlicher Freund *Perthes* hatte einige Jahre zuvor seine Arbeiten für die Reform des lateinischen Unterrichts begonnen; einige Jahre hindurch begleitete ich seine Studien auf diesem Felde von Schritt zu Schritt; eine Zeitlang kam kein Bogen des eifrigen Arbeiters zum Abdruck, ohne daß ich ihn noch einmal gesehen und ihm meine Bemerkungen dazu mitgeteilt hätte. *Ziller* glaubte um so mehr, auf einem so wichtigen Gebiet und in einer so hervorragenden Stellung in *Perthes* einen *Herbartschen* Bundesgenossen begrüßen zu dürfen, da gerade ich über die *Perthessche* Reform mich zuerst öffentlich ausgesprochen hatte. Dem gegenüber muß ich das eigentümliche Faktum verzeichnen, daß *Perthes*, nachdem er die Grundlinien seiner Reform schon gezogen hatte, durch mich zum ersten Male erfuhr, daß ihn die *Herbartsche* Schule für sich in Anspruch nehme. *Perthes* hatte bis zu jenem Augenblicke mit *Herbartscher* Pädagogik sich durchaus nicht beschäftigt; doch hatte er auf der Universität einmal Psycho-

logie bei einem Dozenten *Herbartscher* Richtung gehört und erinnerte sich jetzt, daß seine pädagogischen oder vielmehr didaktischen Anschauungen auf diesem Wege Herbartisch beeinflusst worden waren: ich meine, das müßte doch für die Bedeutsamkeit gerade dieses Teils der *Herbartschen* Pädagogik, an dem sich die Lehrer höherer Schulen am meisten ärgern, ein wichtiges Zeugnis ablegen. *Ziller* wünschte nun meine Mitarbeiterschaft für den Ausbau dieses Teiles seines Lehrplans. Ich kam ihm entgegen, soweit es meine ganz verschiedene Auffassung von der Stellung des klassischen Unterrichtes im Lehrplansystem zuließ. Zu vollem Rechte schienen und scheinen mir die sogenannten klassischen Sprachen bei *Ziller* nie gekommen zu sein. Sie sind ihm nur ein Mittel und zwar ein pädagogisch eher hemmendes und drückendes, wenn er sie unter dem Gesichtspunkte einführt, daß die „Geschichte uns dem allergrößten Teile nach durch das Medium der Sprachen überliefert wird.“ *) Wenn er dagegen verlangt, daß, „damit die lateinische Sprache die Bedeutung nicht einbüße, die ihr im modernen Bewußtsein gebührt, dafür gesorgt sein müsse, daß dasjenige Latein, welches sich an die neuere Geschichte anschließt und im modernen Leben fort dauert, weit genug geführt werde, damit die Stoffe der Odyssee und die zu ihnen hinzukommende von Herodot zugleich in solchem Latein, die letztere nach *Weller's* lateinischem Herodot, bearbeitet und auch die Grundlagen der geschichtlichen Betrachtung vielfach in eben solchem Latein, z. B. nach *Vogel's* *Nepos plenior* für die schönste Zeit Athens, gelesen werden können,“ **) so liegt darin ein ganz auffälliger Mangel an richtiger Bestimmung und Schätzung dessen, was in unserer heutigen Bildung an altklassischen Bestandteilen liegt. Ist denn etwa bloß die Systematik und Terminologie unserer theologischen, juristischen, medizinischen und philosophischen Wissenschaften lebendes Erbteil aus dem Altertum? Muß nicht jeder, der nur *Schiller* und *Goethe* ganz verstehen und

*) Grundlegung, S. 257.**) Vorlesungen (Ausg. von *Just*), S. 217.

den Reichtum an Gedanken und Anschauungen, den sie in unserer Bildung für immer niedergelegt haben, ganz erfassen will, ins klassische Altertum eingetreten sein und zwar nicht bloß auf dem Wege des geschichtlichen Berichtes, sondern durch lebendige Anschauung des alten Lebens und damit ganz besonders der Formen, in denen dieses Leben sich abspiegelt, der Kunst und der Sprache?*) Ich weiß wohl, daß man mir einwerfen wird, das seien Dinge, die im Schulunterricht doch nicht erreicht werden. Aber hier handelt es sich zunächst auch nicht um die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, welche bestimmte Schulorganisationen bieten, sondern um die Stellung und Einfügung bedeutender Kulturelemente innerhalb derjenigen Veranstaltungen, welche der Staat oder die Gesellschaft treffen muß, um ihre geistigen Güter zu wahren. Wo Latein und Griechisch in der Schule beginnen, wie weit sie ausgedehnt, welchen Bevölkerungsklassen sie zugänglich gemacht werden sollen, das sind Fragen, die in zweiter Linie zu erledigen sind: ich erkläre, daß mir das Latein der *Ziller'schen* Schule nach allen Richtungen hin wertlos ist, und ausgedehntere praktische Versuche mit *Ziller's* „Material für den ersten lateinischen Unterricht“**) nicht bloß zu bedeutenden praktischen Mißständen, sondern auch zu einer Verurteilung dieser Methode nach *Ziller's* eigenen Grundsätzen führen müßten. Man betrachte nur die durch die ganze Methode sich hindurchziehende Vermengung von Sachlichem und Sprachlichem, z. B. in der von Menelaos handelnden „Einheit“:***)

*) *Goethe* sagt i. J. 1797, wo sein und *Schiller's* Werk noch lange nicht abgeschlossen war:

Tote Sprachen nennt Ihr die Sprache des Flaccus und Pindar?

Und von beiden nur kommt, was in der unsrigen lebt.

**) S. Jahrbuch XIII (1881), S. 66 ff. und Jahrb. XV (1883), S. 50 ff. („Lateinische Einheiten“).

***) An der zuletzt angeführten Stelle, S. 50. Zur Sache vergl. *Ziller*, Vorlesungen (Ausz. von *Just*), S. 228. Ich habe gegen *Ziller's* Latein eingewendet, daß es kein Latein sei. Es war für jedermann klar, daß ich damit *Ziller's* „modernes“ Latein nicht anerkennen wolle. Man braucht kein bornierter Philologe zu sein, um bei Sätzen wie „*O evan-*

„Menelaus wollte zweierlei nach dem Raube seiner Gemahlin thun. *Volebat uxorem suam recuperare et Paridem punire.* Viele hielten für unmöglich, daß das geschehen werde, und sagten deshalb unter sich: *Menelaus non poterit uxorem suam recuperare. Menelaus non poterit Paridem, filium Priami, punire.* Sie sagten es auch in der Gegenwart: *Non potest uxorem suam recuperare. Non potest Paridem punire.*“ Mir ist es schmerzlich gewesen, daß diese Schwachheiten die letzten Äußerungen eines bedeutenden Pädagogen gewesen sind, von denen die außerhalb der *Herbartschen* Schule stehende Lehrerwelt der höheren Schulen Kenntnis genommen hat. Die ersten Anfänge dieses Lateinunterrichts scheue ich mich hier zu besprechen, weil ich keine Satire schreiben möchte. *Herbart* hat von dem Druck des Sprachenlernens eindringlich genug gesprochen; aber er hat nie „modernes Latein“ zum Text des Unterrichts im Lateinischen machen wollen, sondern er sagt ganz deutlich:*) „Die alte Geschichte ist der einzige mögliche Standpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen,“ und er verweist dabei auf andere Stellen, welche das unbedingte Festhalten an dem ursprünglichen und einfachen Ausdruck der Alten verlangen.

Das *Zillersche* Seminar fing damals an, methodische Lehrbücher für einzelne Fächer auszuarbeiten. So entstanden das *Thrändorfsche* „Lesebuch für das dritte Schuljahr“ und *Barth's* „Lateinisches Lese- und Übungsbuch“. Ich habe das eine wie das andere dieser Bücher in *Rein's* Studien und in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht kritisch besprochen, dabei aber das Verdienstliche des Unternehmens gebührend gewürdigt. Meine Kritiken wurden von

gelia Matthaei et Marci et Lucae et Joannis, wie viel verdanken wir euch!“ (Jahrbuch XIII — 1881, S. 66) Anwandlungen größter Bedenklichkeit zu empfinden. *Günther* aber (im näml. Jahrbuch, S. 159, Anm.) erwiderte mir: „Findet dieser Einwurf keine weitere Begründung, so kann er nicht als stichhaltig angesehen werden!“ Hier sprechen schon ästhetische d. i. nach *Herbart* absolute Regeln, die keines Beweises bedürfen.

*) Umriss pädag. Vorlesungen, § 281.

den Verfassern selbst, die sich jedenfalls persönlich nicht gekränkt fühlten, nicht erwidert; was ich auszusetzen hatte, richtete sich ja vielmehr gegen die methodischen Prinzipien, die von *Ziller* ausgingen. Aber in dem Schofse der *Zillerschen* Schule war man verletzt. Was man mir entgegenhielt, kann mich heute nicht mehr beschäftigen; aber die Form, in welcher es vorgebracht wurde, gab mir damals schon Anlaß zu Bedenken, die sich seitdem wesentlich bestärkt haben. Eine Antwort auf die Besprechung des *Thrändorfschen* Buches im X. Jahrbuch (1878) behauptet von mir im Eingang, daß ich „der *Herbartschen* Pädagogik selbst nahe stehe“. Einige Jahre zuvor war ich im Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik: was gehört denn dazu, um endlich einmal als *Herbartianer* zu gelten? Etwa alles unterschreiben, was man im Leipziger Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik gut findet? Ähnlich fertigte mich *Günther* ab im XIII. Jahrbuch (1881). Ich hatte nach Besprechung des *Barthschen* Buches bemerkt, daß man damit „leider wieder vor einem nicht geglückten Versuche stehe, den fremdsprachlichen Unterricht nach den Forderungen des erziehenden Unterrichts zu gestalten“. Dazu schrieb *Günther* in einer Anmerkung: „Was soll dieses wieder bedeuten?“ Wenn *Günther* eine Antwort auf seine wunderliche Frage wollte, so durfte er nur *Eckstein's* großen und trefflichen Artikel über den lateinischen Unterricht lesen, in welchem er auch meinen Namen finden konnte. *) Aber freilich haben alle diejenigen, welche außerhalb der jungherbartschen Schule lateinische Unterrichtsbücher geschrieben haben, nicht erziehen wollen, und freilich mußte, was in jener Schule versucht worden ist, durchaus ein gelungener Versuch sein! *Ziller* hätte in der That meinen Aufsatz über „fremdsprach-

*) *V. H. Günther* ist seitdem (1882) gestorben. Mit ihm hätte ich mich wohl auseinandersetzen können; aber um *Ziller's* Brust zogen die lateinischen Einheiten „dreifaches Erz“. Die obigen Bemerkungen gelten auch vielmehr der *Zillerschen* Schule als einem einzelnen ihrer Vertreter; *Günther's* Fleiß und Tüchtigkeit erkenne auch ich rückhaltslos an.

lichen Unterricht auf Anschauung gegründet“, der dem *Günther*-schen unmittelbar folgt, nicht aufnehmen sollen, da er von Grundsätzen ausgeht, vor denen *Ziller*'s sprachliche Methode nicht bestehen kann. Der Aufsatz war ja auch für den Verein ganz wertlos. *Ziller* hat darüber referiert, aber den ganzen eigentlichen Inhalt übergangen und aus einem Satze meiner Einleitung, der ihm nicht aus dem Herzen geschrieben war, gefolgert, ich verlange für den ersten lateinischen Unterricht „kräftige Anspornung des Willens“, während ich gesagt hatte, bei dem meiner Meinung nach verfrühten üblichen Anfang des Lateinunterrichts gehe es ohne eine solche nicht ab. *Ziller* hat sich nicht entschließen können, meine Berichtigung dieses Mißverständnisses dem Verein mitzuteilen.*) Das hat mich veranlaßt, damals aus dem Verein auszutreten. Es schien mir, daß eine Verständigung auf dem gemeinsamen Boden *Herbartscher* Pädagogik mit *Ziller* und seiner Schule nicht mehr möglich sei. Was ich bei meinem oben erwähnten Besuch bei *Ziller* in letzter Linie eben auch unverkennbar wahrgenommen hatte, war, daß *Ziller* sein System in allen Teilen für so fest gefügt und so wohnlich eingerichtet hielt wie ein tüchtiges Haus, das ein erprobter Baumeister nach lang erwogenem Plane für sein eigenes Behagen aufs beste gefügt und ausgestattet hat, daß die Eigenen darin sich wohl fühlen, Freunde und Fremde, die sich manierlich einführen, Bau, Lage und Einrichtung bewundern und Wind, Wetter und Diebe den Bewohnern nichts anhaben können.

*) Berichtigungen, wenn *Ziller* einmal — um mit *Stoy* zu reden — seine Entscheidung gegeben hatte, haben im Verein für wiss. Päd. immer wenig Aussicht gehabt. Das hat *Rein* i. J. 1873 erfahren und andere nach ihm. Der jetzige Vorsitzende des Vereins ist darin von bewundernswerter Konsequenz. In den Verhandlungen von 1884 tadelt *Just* an einem Aufsatze von mir über *Locke*, daß ich auf *Locke*'s wissenschaftliche Schriften keine Rücksicht genommen. Der Tadel war nicht berechtigt, wog aber auch nicht schwer. *Just* versicherte mich aber, er könne das gar nicht gesagt haben und werde es berichtigen. Das ist ohne Zweifel geschehen. Die Berichtigung des ganz aus der Luft gegriffenen Berichtes ist aber heute noch nicht an den Verein gekommen.

Wer hätte dem redlichen und trefflichen Bauherrn die Freude vergönnt, im eigenen Hause sich frei und behaglich zu fühlen? Aber ich kann nicht finden, daß die, welche mit ihm unter seinem Dache wohnten, nun das Recht hatten, alle, welche neben und um das Haus lebten und arbeiteten, als unbefugte Störenfriede anzusehen und zu behandeln. Typischen Ausdruck schien mir diese Art, den Außenstehenden zu begegnen, in der Schrift gefunden zu haben, die mir Veranlassung gab zu meiner Broschüre „Herbart und seine Jünger“*). Daß in der That jene Schrift Stimmung und Ton einer ganzen Klasse *Herbartscher* Schulmänner in sich trägt, glaube ich um so mehr, da der Verfasser derselben heute zu den Gemäßigten im Verein für wissenschaftliche Pädagogik gehört. Die Schicksale, welche meine Broschüre gehabt hat, sind seltsam. Die mir näher stehenden Herbartianer haben mich sofort als Verfasser erraten und mir freundliche Briefe geschrieben. In gewissen Kreisen hielt man einen evangelischen Geistlichen, dessen Namen ich nicht kenne, so bestimmt für den Urheber der Schrift, daß ein Schulmann, der mich über sie unterhielt, mir durchaus nicht glauben wollte, daß ich genau wußte, der Verfasser sei ein anderer; auch dann, als ich mich selbst zur Auktorschaft bekannte, wollte man mir nicht recht trauen. Ich hatte übrigens nur deswegen meinen Namen nicht auf den Titel gesetzt, weil ich nicht wünschte, daß meine Person in den Streit hereingezogen würde. Dies zu befürchten, hatte mir die Art, wie die Debatten im Verein für wissenschaftliche Pädagogik geführt zu werden pflegen, mehrfach Veranlassung gegeben.

Nun traf es sich, daß gerade in jenem Jahre (1880) Prorektor *Altenburg* von Ohlau den Vorsitz in der Vereinsversammlung führte. *Altenburg* ist ein kenntnisreicher und taktvoller Schulmann, dem pädagogische Erwägungen Gegenstand einer Gewissenspflicht sind. Das IX. Jahrbuch (1877) bringt von ihm einen Aufsatz über die Frage: „Können die Gelehrten-schulen ihrer gegenwärtigen Verfassung nach zur Selbstthätig-

*) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1880.

keit erziehen?“ Spezifisch *Herbartsche* Gedanken sind darin nicht enthalten; der Eingang erinnert eher an *Pestalozzi*: aber alles ist aus reicher Erfahrung geschöpft und mit feinem Urteil behandelt. Das folgende Jahrbuch (1878) enthält von ihm einen Aufsatz, welcher die Leichenrede des *Perikles* bei Thukydides nach sachlichen Gesichtspunkten sehr ansprechend und eingehend behandelt. Auch hier ist *Herbart* nicht eigentlicherweise maßgebend; aber *Ziller* legte großen Wert darauf, auch Schulmänner aus höheren Unterrichtsanstalten in seinen Kreisen zu sehen — ich konnte ihm aus verschiedenen Gründen nicht mehr recht dienen. Als nun *Altenburg* die Versammlung des Vereins an Pfingsten 1880 eröffnete, fand er die Mitglieder in einiger Erregung über die Schrift des Anonymus „Herbart und seine Jünger“. Was er darin über die Kampfweise des Vereins bemerkt fand, war ihm, wie er erklärte, „ganz aus der Seele gesprochen“. Er konstatierte auch ausdrücklich, daß er „durch mehrere Bemerkungen im XII. Jahrbuch“ — er meinte den schon besprochenen Aufsatz von *Vogt* und eine Schlussbemerkung zu einem Artikel von *Th. Wiget*, die von der „Redaktion“ herrührt — „in die Gefahr dienstlicher Kollision gekommen sei“. *Just*, der getreueste und gewissenhafteste Arbeiter der *Zillerschen* Schule*), hatte Recht, wenn er den Vorwurf, daß gewisse jüngere Vertreter der *Herbartschen* Schule eifern, aber nicht arbeiten, von sich abwies: denn er war gewiß nicht gemeint. *Ziller* hat sich über die Schrift selbst ausgesprochen im XIII. Jahrbuch (1881). Er wirft mir ein, daß ich einige Äußerungen *Herbart's* nicht richtig aufgefaßt habe; dafür hat er Bemerkungen von mir z. T. nicht, wie sie gemeint waren, z. T. gar nicht aufgefaßt, im ganzen aber es an Billigkeit nicht fehlen lassen. Bemerkenswert war mir aus dem Briefwechsel, den ich bald darauf mit *Ziller* zu führen hatte, daß er zu einer kleinen Berichtigung, die ich von ihm verlangte, sich nicht entschließen

*) Als solcher hat er sich durch die Herausgabe der 2. Auflage von *Ziller's* Vorlesungen (seitdem unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik“, Leipzig, Matthes, 1884) wieder bewährt.

konnte, dagegen die gelegentliche Mitteilung, daß ich Verfasser von „Herbart und seine Jünger“ sei, ohne zu erwägen, daß diese Mitteilung vielleicht nur ihm gegenüber im Vertrauen gemacht worden, gleich dem Verein vorlegte.

Mein Verhältnis zum Verein war durch meine Schrift nicht ganz erschüttert worden; doch nahm von allen Herbartianern, die sich über dieselbe öffentlich geäußert haben, niemand als etwa *Altenburg* mein Wort auf, wie es gemeint war, als eine Mahnung zum Frieden und einen Vorschlag zur Verständigung. Ich kann demungeachtet nicht bereuen, daß ich die Mahnung erlassen habe. Was sie auf der einen Seite nicht bewirken konnte, hat sie reichlich auf der anderen zustande gebracht: sie hat der *Herbartschen* Schule mehr gewonnen als diejenigen, die gegen mich geeifert haben. Ich berufe mich darüber auf die Verhandlungen des Seminarlehrertages in Berlin. Nur konnte ich mich nicht entschließen, die Broschüre, nachdem sie im Buchhandel vergriffen war, in zweiter Auflage hinauszugeben, wozu ich mehrfach aufgefordert worden bin. Die Blätter, die ich jetzt veröffentliche, zeigen es, daß ich heute in dem Tone gar nicht mehr schreiben könnte, in dem ich damals geschrieben habe.

Es war zu tadeln, daß man die harmlosen Spaziergänger und fleißigen Sammler, welche um uns herum ihr Wesen trieben, nicht unbehelligt lassen konnte, daß man statt freundlicher Einladung mit eifernder Rede vor sie trat. Daß man sich aber Feinde und geborene Widersacher dichtete, um ihnen mit den vielschneidigen Waffen *Zillerscher* Methode zuzusetzen, beweist, daß man in sich einen Überschufs an Schärfe und Kraft fühlte, der nicht gesund sein konnte. Der Artikel des XII. Jahrbuches ist schon gedacht worden, welche den damaligen Vorsitzenden in die Gefahr dienstlicher Kollision zu bringen drohten. Im nächsten Jahrbuch tritt ein neuer Kämpfe auf, der seitdem seine tüchtige, aber etwas stürmische Kraft in den vordersten Reihen, immer dicht neben dem Heerführer, im Kampfe bewährt hat — *Zillig* aus Würzburg. *Ziller* hat ihn zu einem Referat über einen Aufsatz von *Keferstein* über „Historisches Wissen und historische Bil-

dung“ veranlaßt. Beide Artikel erschienen im nämlichen Jahrbuch. *Keferstein* spricht vom Wesen historischer Bildung überhaupt, abgesehen von den unterrichtlichen Maßnahmen, welche zur Übermittlung derselben ergriffen werden müssen. *Zillig* spricht von dem Beitrag, den der historische Unterricht für die ethischen Ziele der *Herbartschen* Schule zu leisten habe, und beschuldigt an jedem Punkte, wo seine Ausführungen mit den nach ganz anderen Zielen gerichteten von *Keferstein* sich nicht decken, den letztern schweren Irrtums. Bei der Debatte zeigte sich später, daß, was man an *Keferstein's* Aufsatz vermifste, in *Zillig's* Entgegnung auch nicht enthalten war. Man hatte wieder einmal gegen Windmühlen gefochten, Feinde sich in der Einbildung geschaffen, um sie mit Geprassel niederzuwerfen. Die Folge war, daß *Keferstein* aus dem Verein austrat. In der 8. Folge der „Pädagogischen Studien“ von *Keferstein* und in den „Erläuterungen“ zum XIII. Jahrbuch ist Näheres über die unerquickliche Geschichte zu lesen. Aus den späteren, z. T. recht tüchtigen Ausführungen *Zillig's* über den „Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule“ im XIV. Jahrbuch (1882) geht eine bedeutende Neigung des Verfassers zu psychologischen und ethischen Konstruktionen hervor, eine Unfähigkeit, „Geschichte zu erzählen, wie sie geschehen ist“ — nach *Niebuhr's* Wort. Besonders wird nicht beachtet, wie ethische Forderungen im Lauf der Geschichte sich da und dort herausbilden. Das ist auch für den Elementarunterricht schon zu berücksichtigen, wenn man nicht ungerecht und falsch urteilen will. Aber es ist nun einmal die Verblendung der *Zillerschen* Schule, daß sie den Dingen, die Natur und Wissenschaft zur Erziehung der Menschheit ihr vor Augen stellen, Wesen und Aussehen nicht lassen kann. Man schneidet nicht aus ganzem Holze und baut nicht aus Baum und Stein: alles ist Zurichtung, alles muß kunstgerecht zerlegt, zerstückelt und zermalmt werden — und so ist der unleugbar große Gedanke der *Herbartschen* Pädagogik, wonach die Geschichte der Menschheit jeden einzelnen Menschen wieder zu dem bildet, was seine Bestimmung ist, schmählich ins Kleine und Kleinliche gezogen!

Mangel an historischem Sinne ist überhaupt eine Eigentümlichkeit der *Zillerschen* Schule. Stärke und Schwäche neu sich erhebender Parteien und Systeme pflegt ja im Lösen von historischen Beziehungen zu bestehen. Wer sich immer erinnert, daß seine Vorgänger auf dem Gebiete seiner Bestrebungen auch schon bedeutende Arbeit entwickelt haben, kann seinen Gedanken keine reformatorische Kraft geben. Das Christentum, das aus der jüdischen Gesellschaft herausgewachsen ist und im Auge des Römers nur eine widerliche Schattierung des israelitischen Volksglaubens darstellte, hat sich doch bald vom Judentum ganz losgelöst. Die Renaissance hat unser Mittelalter zu einer Zeit dunkler Barbarei gemacht, und seit wir dem Klassicismus wieder näher gerückt sind, erschien uns auch die Renaissance wieder geschmacklos. *) Aus seinen früheren Göttern macht das Volk sich Dämonen und böse Geister. Warum sollte das anders sein, wenn auf dem Gebiet der Erziehung eine neue Lehre sich erhebt? *Herbart* selbst hatte für die Geschichte früherer Zustände im Unterrichts- und Erziehungswesen ein geringes Interesse. In seiner Besprechung der Erziehungslehre von *Schwarz* (1832) nennt er „fahrende Schüler, Bacchanten, *trivium* und *quadrivium* u. dgl.“ „wenig anmutige Dinge, . . . die ihr historisches Interesse haben, auch wohl ein gerechtes Vergnügen über den heutigen, besseren Zustand des Unterrichts und der Erziehung gewähren, aber nicht zu unserer Belehrung da, wo wir in pädagogischen Zweifeln befangen sind, helfen können“. So drängen sich eben die gegenwärtigen Bedürfnisse für den, der der Gegenwart sich so ganz verpflichtet hat, vollständig in den Vordergrund, und so hat auch *Herbart* einmal *Locke* sehr unrecht gethan **); aber er hat sich selbst in der oben angeführten Rezension öffentlich dafür getadelt: „einem so schlichten Manne wie *Locke* sieht man die Selbständigkeit, die teilweise wohl Tiefe heißen darf, so leicht nicht an, und man kann ihm unrecht

*) *Goethe* sagt, das Klassische sei das Gesunde, das Romantische (d. i. das Mittelalterliche) das Kranke.

**) Allg. Pädag. im 6. Kap. des 3. Buches.

thun, ehe man es merkt. Rec. hat sich selbst früher in diesem Falle befunden“. Hörte man doch in diesem Ton auch einmal den Verein für wissenschaftliche Pädagogik reden! Oder hat man dort nie etwas zu berichtigen, nie etwas zurückzunehmen? *Ziller* zeigt einen ganz entschiedenen Mangel an historischer Auffassung der Verhältnisse, was zum Teil den beschränkten Gesichtspunkt erklärt, von dem aus er seine kulturhistorischen Stufen entworfen hat. Ganz unhistorisch ist bei ihm und seiner Schule auch die Forderung strengster Konfessionalität in den Erziehungsanstalten. Wer wünschte denn nicht, daß unser religiöses Bekenntnis in Deutschland unter eine Form zu fassen wäre, und wer will denn auf die Errungenschaft christlicher Bildung verzichten? Aber nun sind eben die Verhältnisse nicht so gestaltet, nun haben wir es eben mit historisch entstandenen Differenzen zu thun, die durch keine Schulweisheit zu beseitigen sind. Mag *Ziller* vollständig recht haben, daß der Unterricht eine „feststehende, bis ins Einzelne durchgebildete Einheit des ethisch-religiösen Gedankenkreises, die gegen allen Zweifel gesichert ist“, wünschen müsse; aber es ist dies eben nur ein frommer Wunsch, und wer diese Einheit des ethisch-religiösen Gedankenkreises in einer Schaar von Kindern voraussetzt, die aus verschiedenen Familien selbst des nämlichen religiösen Bekenntnisses kommen, der baut auf einem Grunde, der ihm unter den Füßen einsinken muß. Nicht tragkräftiger ist der Grund, den *Ziller* mit seinen kulturhistorischen Stufen gelegt hat. Die Idee, von der *Ziller* dabei ausgeht, ist ganz Herbartisch, obgleich lange vor ihm ausgesprochen und nach ihm wieder von anderen als neu auf den Markt gebracht; aber die Ausführung bedurfte einer eingehenden Analyse, zu der *Ziller* Zeit und eben historischer Sinn gefehlt hat. Seine Schule hat es aber mehrfach erfahren, daß er an seinen Aufstellungen auch hier nicht gerne rütteln liefs, und so wurden auch diese Dogmen urteilslos und mit der Forderung, daß jeder sich diesen nun einmal feststehenden Satzungen unterwerfe, weiter getragen, wie sich denn nirgends so deutlich wie in diesen grundlegenden Fragen das Arbeitsprinzip der *Zillerschen* Schule zeigt,

welche alle Axiome und Argumente, um welche wir andere mühsame Reisen in Philosophie, Geschichte und Erfahrung unternehmen, in heiterer Zuversicht aus *Ziller* schöpft. Was dabei an kritischer Schärfe keine Verwendung findet, wird gegen die Vulgärpädagogen sportweise in Wirkung gesetzt.

Nun wollen wir *Ziller* aus seiner Abneigung gegen historische Betrachtung der Dinge keinen Vorwurf machen aus dem Grunde, weil sein Blick und seine ganze wertvolle Kraft auf ein gewaltiges Neues, auf höchst bedeutsame gegenwärtige Arbeit gerichtet sein mußte. Aber seine Nachfolger können sich mit solchen Entschuldigungen nicht mehr decken. Sie sind weder Propheten noch Reformatoren, sondern — was ihnen nicht zur Unehre gereicht — Arbeiter an einem verdienstlichen Werk, das wie ein genial entworfener Bauplan nun vor Aller Augen gestellt ist und das Urteil auch solcher erwarten muß, die Ähnliches oder vielleicht Besseres auch sonstwo schon gesehen oder gar selbst entworfen zu haben glauben. Jetzt ist die Arbeit, die geschehen muß, die, daß Einzelheiten gebessert, in besseres Licht gesetzt, vielleicht auch beseitigt und daneben bewiesen werde, warum der Plan gerade so und nicht anders entworfen werden mußte, wenn er dem Bedürfnisse, welches ihn veranlaßt, entsprechen wollte. Dieser zweite Teil der Arbeit, den der Meister billig seinen Gesellen überlassen durfte, fordert genaue Bekanntschaft mit dem Plane, aber auch mit dem, was sonst Ähnliches geschaffen worden ist; sie fordert aber ferner Unbefangenheit des Blickes und den redlichen Willen, selbst Änderungen zuzugestehen, wenn sie notwendig sind, um den eigentlichen Zweck der Arbeit zu treffen, und alles dies, fürchte ich, ist nicht zu erwarten, wenn — um von dem Bilde zu unserer Sache zurückzukehren — die *Zillersche* Schule sich nicht entschließen kann, aus ihren engen Geleisen herauszutreten und, was der Meister ihr hinterlassen hat, auch einmal unbefangenen Blickes von außen zu betrachten. Sie möge sich doch das Schicksal aller großen wissenschaftlichen Errungenschaften vor Augen führen. Man faßt in goldene Gefäße, was große Geister und Zeiten geschaffen haben, man hütet es mit Ehrfurcht und giebt es wie

ein heiliges Vermächtnis an die Nachkommen: eines Tages bringt es ein Ungefähr oder ein Unglück oder ein Zweifel über den Wert des Besitzes dahin, daß die Gefäße geöffnet werden, und siehe — der Geist ist entflohen, den sie geborgen hatten. Das ist das Ende jeder Scholastik!

Man hat es *Ziller's* Natur und Verdiensten auch zugut halten müssen, daß er mit dem sächsischen Schulregiment *de puissance à puissance* gesprochen hat. Wenn aber nach diesem Vorgehen die ganze *Zillersche* Schule zum Dogma macht, daß jede Staatsschulverwaltung eine geborene Feindin aller wirklichen Schulerziehung und überhaupt eine Verkörperung dilettantischer Überhebung sei, so werden zunächst diejenigen, welche nach langjährigem praktischen Dienst und eifrigen pädagogischen Studien ins Schulregiment gekommen sind, zur Einsprache berechtigt sein. Da der Verfasser dieser Blätter in dieser Lage sich befindet, war es für ihn eine eigentümliche Überraschung, gerade unter seinem Namen auf S. 257 des XIII. Jahrbuchs (1881) die Überschrift eines *Zilligschen* Aufsatzes „über den pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung und die Praktiker“ zu finden. Daß *Ziller* mit dieser humorvollen Gruppierung der ihm zur Verfügung stehenden Aufsätze irgend einen schlimmen Nebengedanken gehabt hätte, ist für jeden, der ihn gekannt hat, undenkbar; Thatsache ist aber immerhin, daß ich viele Mühe hatte zu erklären, wie ich denn in solche Gesellschaft geraten sei. Ubrigens hat *Zillig* die Sache selbst nicht so ernst gemeint. Er billigt nicht, daß die Entscheidung in Schulsachen „völlig in die Hände von Juristen gelegt“ werde*), und das geschieht in der That ja auch fast nirgends mehr. Es ist eben auch hier wieder ein Kampf gegen Windmühlen; diese Pädagogik sinkt zur Donquichoterie herunter.

Ziller ist am 20. April 1882 gestorben. Sein Seminar hat am 9. Juli 1881 seinen zwanzigsten Geburtstag gefeiert**) und

*) A. a. O. S. 260.

**) *G. Wiget* a. a. O. S. 9. Wir verweisen hier gerne noch auf *K. Lange's* „Tuiskon Ziller. Blätter der Erinnerung“ (Leipzig, Matthes,

hat ihn nicht lange überlebt. Die Hoffnung, die man auf *Altenburg's* Wirksamkeit im Vereine setzen konnte, ist nicht erfüllt worden: das Jahr, in welchem er der Vereinsversammlung präsidirt hat, hat die schlimmsten Ausschreitungen in demselben aufzuweisen gehabt. Bevor wir jedoch betrachten, was nach ihm und nach *Ziller* in der Schule *Ziller's* und im Verein geschehen, möge uns gestattet werden, auf die Schicksale der *Herbartschen* Schule aufserhalb der *Zillerschen* Kreise einen Blick zu werfen.

III. Herbartische Bestrebungen aufserhalb des Vereins.

Feindschaft sei zwischen euch! Noch
kommt das Bündnis zu frühe.

Wenn ihr im Suchen euch trennt, wird
erst die Wahrheit erkannt.

Schiller.

Zunächst nimmt hier *F. W. Dörpfeld* unsere Aufmerksamkeit in Anspruch, ein Mann von außerordentlicher Klarheit des Denkens und Wesens. Auf seine pädagogischen Ansichten hat *Mager* großen Einfluss geübt; später ist er ein besonnener und treuer Interpret Herbartischer Gedanken geworden. Welches seine erste Schulschrift gewesen ist, vermag ich nicht anzugeben; doch scheint er am frühesten allgemeineres Aufsehen erregt zu haben durch sein Buch „Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate“^{*)}, dessen Titel einen großen Teil desjenigen umfaßt, um was *Dörpfeld* bis heute in reicher litterarischer Thätigkeit gekämpft hat: denn sein Buch „über die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen“^{**)} und der „Beitrag zur Leidens-

1884), ein Denkmal der Dankbarkeit und der Wahrheitsliebe, das keine Veranlassung hätte geben sollen, *Ziller's* Verdienste nachträglich zu schmälern.

^{*)} Gütersloh, Bertelsmann, 1863.

^{**)} Elberfeld, Friedrichs, 1868.

geschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung“*), wenn letzteres zunächst auch Gelegenheitsschrift ist, erheben wieder die schon früher formulierte Forderung. Das eigentliche Gebiet der Pädagogik betreten mit vielem Glück die „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“**). „Die von *Pestalozzi* ausgegangene Anregung“, sagt der Verf. im Vorwort, „wie sie auf dem Volksschulgebiet begriffen wurde, drängte immer wieder nach dem formellen Prinzip — nach dem Lehrverfahren, nach der Methode — hinüber. Diese Einseitigkeit hat sich bitter gerächt, und nicht am wenigsten gerade an dem Stücke, das am eifrigsten gepflegt wurde — an der Methode“. Man durfte erwarten, daß *Dörpfeld* neben der *Herbartschen* Schule sich seinen Weg suchen werde. In der That war die Organisation der Lehrfächer, die er vorschlägt, weder in Herbartischem Sinne entworfen, noch in der Art seiner Schule entwickelt; doch hält er Fühlung mit *Herbart*. Was S. 77 über Konzentrationsversuche gesagt ist und insbesondere die Nebeneinanderstellung von *Schleiermacher* und *Herbart* war nicht geeignet, von *Dörpfeld* die Kleinkünste der Methode im *Zillerschen* Sinne zu erwarten; aber man war damals noch duldsamer in Leipzig, und die kritischen Worte, mit welchen *Ziller* das Buch dem Verein empfahl, sind ebenso maßvoll als treffend. *Dörpfeld* hat *Ziller's* Kritik anerkannt und ist seitdem einer seiner wärmsten Verehrer gewesen. Daß er sich an die *Zillersche* Schule nicht bedingungslos ausliefern würde, war voraussehen; überdies wies ihm die Redaktion des „*Evangelischen Schulblattes*“ einen eigenen Wirkungskreis an, der ein so enges Glaubensbekenntnis ausschloß. Als die *Eisenacher* Schule sich ausbildete, wurde sie von *Dörpfeld* aufs freudigste begrüßt. Sein Buch über „den didaktischen Materialismus“***) geht von *Rein's* „erstem Schuljahr“ aus, fügt

*) Barmen, Wiemann, 1881. Dazu: „Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“. Ebd. 1883.

**) Gütersloh, Bertelsmann, 1873.

***) Ebendasselbst 1879.

der Besprechung desselben aber eine energische Bekämpfung „jener oberflächlichen pädagogischen Ansicht“ bei, „welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Mafsstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht“.^{*)} Wir haben von einer Reihe von Aufsätzen und kleineren Schulbüchern nicht gesprochen, welche *Dörpfeld* verfaßt hat; die ersteren sind auch teilweise in die Bücher *Dörpfelds* übergegangen. Durch beide hat er sich in den Schulkreisen, in denen er gewirkt, bedeutendes Ansehen erworben. Ein größeres Verdienst aber sichert ihm seine Thätigkeit als pädagogischer „Reiseprediger“ in der niederrheinischen Heimat. In dieser Eigenschaft hat er auch für *Herbart's* Pädagogik mehr und Dauernderes gewirkt, als ich von den näheren Schülern *Ziller's* erwarten möchte. Das Buch über den didaktischen Materialismus zeigt, wie weit er *Herbartsche* Gedanken in sich aufgenommen hat; die neueste Schrift über „Denken und Gedächtnis“^{**)} giebt den Nachweis, wie er diese Dinge innerlich verarbeitet hat. Was über Repetitionen in diesem Buch gesagt ist, wird dem praktischen Schulmann wertvolle Winke geben, bewegt sich aber nicht auf streng *Zillerschen* Bahnen.

Dörpfeld ist in Wermelskirchen bei Remscheid geboren und jetzt ein sechzigjähriger Mann. Die Natur seines Volkstammes ist auch ihm aufgeprägt: seine Landsleute lassen durch Neues und Fremdes sich nicht leicht beeinflussen, aber sie durchdringen tief und halten fest, was sie erfaßt haben. Obwohl mit seinem ganzen Wirken in der Volksschule stehend, schätzt er klassische Bildung sehr hoch. Sein Sohn ist durch die Ausgrabungen in Olympia bei Deutschen und Griechen zu verdientem Ansehen gelangt. Der Vater hat, nachdem seine Regierung ihm den Titel Rektor verliehen, von der Schul-

^{*)} S. 9.

^{**)} 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 1884. Der Verf. bezeichnet diese Monographie als ein erstes Heft von „Beiträgen zur pädagogischen Psychologie“.

wirksamkeit sich zurückgezogen, nicht aber von dem belehrenden Verkehr mit seinen ihm dankbar ergebenden Amtsgenossen und einer höchst verdienstlichen schriftstellerischen Thätigkeit. *Herbart's* Gedanken den an philosophische Spekulation nicht Gewöhnten zugänglich zu machen, ist eine schwere Aufgabe, die bis jetzt niemand besser und erfreulicher gelöst hat als *Dörpfeld*. Dafs er im Verein für wissenschaftliche Pädagogik keine thätigere Rolle gespielt hat, ist nicht nur von mir bedauert worden; aber ich mufs es ihm und *Rein* zuschreiben, dafs ich selbst länger in demselben ausgehalten habe, als meine raschere Art erlauben wollte.

Auf *Rein's* „Pädagogische Studien“ sind wir oben schon zu sprechen gekommen. Der Plan derselben geht, wenn wir uns recht erinnern, auf das Jahr 1875 zurück. Ursprünglich eine Sammlung von Monographien über pädagogische Materien mit sehr liberalem Programm, sind sie mit dem 20. Heft im Jahr 1878 zu einem streng planmäfsigen Unternehmen geworden, das der Herausgeber mit seinen Genossen *Pickel* und *Scheller* selbst bearbeitet hat.*) Ich meine die *Reinschen* „Schuljahre“, die einen „theoretisch-praktischen Lehrgang durch die acht Schuljahre darstellen. Vom Jahr 1880 an erscheint nun eine neue Folge der Pädagogischen Studien als Zeitschrift, das einschneidendste Organ, das die *Herbartsche* Schule sich gebildet hat.

Rein ist von *Stoy* zu *Ziller* hinübergedrängt worden, hauptsächlich durch seine Arbeit an den Schuljahren, die ohne Anlehnung an ein bis zu gewissem Grade schon ausgearbeitetes System des Lehrplans und der Methode sich kaum hätte durchführen lassen; ein solches bot *Stoy* nicht und es war nicht zu erwarten, dafs er sich zur Bearbeitung eines solchen noch aufrufen werde. Man weifs, wie *Rein* sich bei der Session vom Jahr 1876 stellte. Zwei Jahre nachher habe ich

*) Der Verlag der Studien ging von Bacmeister in Eisenach auf H. Pfeil in Leipzig und dann auf Bleyl und Kämmerer in Dresden über. Die erste Folge der Studien (Heft 1—18) gehört jetzt dem Pichlerschen Verlag an.

ihn in Eisenach besucht und ihn in einem kleinen Kreise Herbartisch gesinnter, höchst anregender Männer gefunden, die aber wie *Rein* selbst durch *Stoy* mit *Herbart* zusammenhängen. Damals war es meine Sache, *Ziller's* Verdienste um die Ausbildung der *Herbartschen* Pädagogik hervorzuheben. Noch in der ersten Auflage des Ersten Schuljahrs zeigt *Rein* eine selbständigere Stellung *Ziller* gegenüber. Der ganze Lehrstoff ist freier disponiert, die Konzentration nicht so strikt, dem eigenen Wert der Lehrfächer mehr Wirkung überlassen als bei *Ziller*. Im Methodischen hat *Rein* seine Bedenken von der Vereinsversammlung von 1876 noch nicht überwunden: „Die *Zillersche* Forderung, daß jede methodische Einheit durchaus nach den fünf Stufen durchgenommen werden müsse, führt unbedingt auf Künstelei . . . Wo eine der Stufen dem Stoffe Zwang anthut, gereicht sie zum Schaden, nicht zur Förderung des geistigen Prozesses. Also Freiheit in der Anwendung“.*) Die Wirkung der Schuljahre war nun auch eine sehr beachtenswerte. Durch das ganze Buch waren Ausführungen allgemeiner Art zerstreut, welche nicht bloß über *Herbart*, den vielfach noch fast Unbekannten, klar orientierten, sondern auch eine bedeutende Summe praktischer Erfahrungen in das Licht grundsätzlicher Erwägung hoben. Die freiere Stellung, welche die Verfasser in der *Herbartschen* Schule einnahmen, verschafften dem Buche auch Zutritt in Kreisen, die bisher vor *Herbart* sich ängstlich gehütet hatten. Im Fortgange der Unternehmung näherten sich indessen die Schuljahre der *Zillerschen* Schule immer mehr, und im Vorwort der zweiten Auflage des Ersten Schuljahrs (1882) erklären die Verfasser, daß sie nunmehr „einen möglichst engen Anschluß an die Arbeiten des *Zillerschen* Seminars in Leipzig zu gewinnen suchten“. *Ziller's* Gedanken erscheinen ihnen „wahrhaft reformatorisch“: „sie sind von siegender Gewissheit und gewähren die kräftigsten Antriebe zu einer reichen erzieherischen Wirksamkeit“. Es ist unserseits nicht nötig, mit den Eisenachern uns auseinanderzusetzen. Ihre Arbeit wies sie

*) S. 36.

auf *Ziller* mit dringender Notwendigkeit, und es muß unbedingt als ein an und für sich wichtiges und erfreuliches Ergebnis betrachtet werden, daß den Zweiflern und Spöttern nun bewiesen ist, daß ein geordneter Lehrgang nach *Herbart*-schen Grundsätzen möglich ist. Eingehende theoretische Erörterungen über allgemeine Prinzipien hätten den Verfassern die Arbeit ungemein erschwert und dem Unternehmen den besten Teil seiner Erfolge entzogen. Freilich wäre das nun, wenn ein Bericht der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht“ über die Vereinsverhandlungen von 1884 richtig ist, beinahe „verlorene Liebesmüh“; denn dort wünscht jemand, „in *Rein*'s Schuljahren möchten die Meinungen und Bedürfnisse des Vereins mehr als bisher Berücksichtigung finden“. In den „Erläuterungen“ zum XV. Jahrbuch habe ich gesehen, daß dieser sonst etwas indiscrete Wunsch nur der Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichts gelten sollte. Doch zeigen in der That die Schuljahre an ziemlich zahlreichen Stellen Aufstellungen und Ausführungen, welche über die der kanonischen Bücher der *Zillerschen* Schule hinausgehen.

✓ In dem Kreis der Eisenacher hat sich *Staudé* zu einem ganz hervorragenden Methodiker des religiösen Unterrichts herausgebildet. *) Gewisse Anwandlungen desselben zu selbständiger Bewegung innerhalb des *Zillerschen* Lehrplansystems, dessen enge Schranken ihm damals nicht vollständig zum Bewußtsein gekommen waren, hat *Ziller* mit außerordentlicher Schärfe zurückgewiesen im XIII. Jahrbuch (1881). Diese kritische Diatribe ist charakteristisch für die unbedingte Observanz, welche der Meister gerade in den letzten Jahren seines Lebens auch für seine willkürlichsten Thesen verlangte.

Ein ernsterer Kampf scheint aus dem *Zillerschen* Heerlager gegen *Scheller* sich zu erheben, und die Sache wird um so bedenklicher, da *Scheller* mit einem Profanen, Hauptlehrer *Junge* **) in Kiel, sich verbündet hat. Im Jahrbuch stehen diesen

*) S. dessen „Präparationen zur biblischen Geschichte“, 2 Teile, Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1883.

**) Seit ich diese Zeilen geschrieben, ist *Junge*'s „Naturgeschichte in der Volksschule. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ (Kiel, 1885)

beiden *Conrad* und *Werneburg*, beide aus Eisenach, entgegen. *Scheller* hat, man möchte sagen — die Naivetät besessen, Naturkenntnis als didaktisches Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts anzusehen. Doch kommt die pädagogische Bedeutung des Faches dabei zu vollem Rechte. Im „Vierten Schuljahr“ sagt er über die Stellung des naturgeschichtlichen Unterrichtes im Lehrplan, daß derselbe 1. auf seinem Gebiete den Schüler auf die Kulturstufe der Gegenwart zu heben, 2. die natürlichen Beziehungen des Kindes zur Natur zu pflegen, 3. die Mittel und Kräfte zur Verwirklichung menschlicher Zwecke, damit eben ein zweckmäßiges Wollen erzogen werde, aufzuzeigen, 4. eine praktisch verständige Weltanschauung zu begründen, 5. im Volke die notwendige Bildung zu erhalten habe, damit es im Wettkampf auf dem industriellen Gebiet nicht unterliege. Das sind Richtungen, nicht absolute Ziele; deshalb wird man *Scheller* nicht einwerfen, daß er seine Forderungen gar zu hoch gespannt habe. Daran hat man aber in der streng *Zillerschen* Schule auch keinen Anstoß genommen; man findet, daß *Scheller's* Unterricht nicht sittlich-bildend angelegt sei: Naturkenntnis habe im erziehenden Unterricht als Hauptzweck, dem Schüler das Gebiet zu weisen, aus welchem „die Mittel und Kräfte für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns entlehnt werden“, damit ein vernünftiges Wollen in ihm ausgebildet werde.*) Dies ist also etwa, was *Scheller* unter 3. rubriziert hat. Abgesehen davon, daß *Ziller* selbst auf die esoterischen Forderungen und Zwecke des naturgeschichtlichen Erkennens bald auch eingeht, würde ich daran erinnern, daß nie die Beschäftigung mit Naturwissenschaft sittlicheren Gehalt und tiefere sittliche Wirkung gehabt hat als seit der Zeit, wo

erschieden. Obwohl ich den allgemein pädagogischen Ansichten des Verf. nicht ganz beistimme, müßte ich doch bedauern, wenn die *Herbart'sche* Schule sich die Hilfe eines auf seinem Gebiete so glücklichen Schulmannes wollte entgehen lassen.

*) Vgl. *Ziller* Vorles. § 21 (S. 199 bei *Just*); XVII. Jahrbuch (1885) S. 132.

gesagt wurde: *Natura non nisi parendo vincitur*.*) Es sieht sich recht reinlich an, wenn jeder Schritt in der Erziehung auf ein einziges Kommando geschieht, wenn das, was etwa auch noch erreicht werden kann oder soll, erst in zweiter Linie betrachtet wird; dann wäre *Scheller* eben nur in der logischen Form nicht genau genug gewesen. Aber ich fürchte, daß die Richtung, welche *Ziller* und noch mehr seine Schule dem naturgeschichtlichen Unterricht giebt, eher zu thörichter Einbildung und schlaudem Eigennutz führt als zu dem, was *Herbart* gewollt hat, als er „die ästhetische Darstellung der Welt“ zu einem „Hauptgeschäft der Erziehung“ gemacht hat. *Scheller* hat nicht versäumt, darauf hinzudeuten in einer „Vorläufigen Erklärung“ in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“.**) Wir ziehen aus dem Streite für uns die Bemerkung, daß das Vertrauen auf die bildende Wirkung wissenschaftlicher Kenntniss an sich und damit auch die pädagogische Wertung einer den Organismus der Welt organisch nachbildenden Wissenschaft im Verein für wissenschaftliche Pädagogik zur Zeit außerordentlich gering ist, sehen es aber von unserem Standpunkt *Scheller* sehr gerne nach, daß er aus Ehrfurcht vor diesen Dingen vielleicht etwas zu viel Wissenschaft in die Schule hat bringen wollen. Der Streit ist nach dem, was *Vogt* bei Abschluß der Vereinsdebatten über diesen Gegenstand gesagt hat, noch nicht als beendet zu betrachten.

Zum Teil eine Folge des Einflusses, welchen die „Schuljahre“ auf weite Schulkreise geübt haben, war es, wenn für die Konferenz der Direktoren höherer Schulen in der Provinz Sachsen i. J. 1883 das Thema gestellt wurde: In wie weit sind die *Herbart-Ziller-Stoyschen* didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Für Herbartianer allerdings war schon die Formulierung des Themas auffällig. Hiefs das nicht mit der einen Hand nehmen, was die andere geboten hatte, wenn man von

*) Ich weiß nicht, durch welchen Zufall dieser Satz des *Baco* in dem Streit *Scheller* gegen *Conrad* in so eigentümlicher Weise verdreht wird.

**) 1885, S. 160 ff. Vgl. auch Progr. des Sem. Eisenach 1884.

Herbart nur die didaktischen Grundsätze annehmbar fand? Hat doch die Konferenz später auch verschmäht, auf die psychologischen Gründe dieser Didaktik einzugehen. Ferner setzte es eine geringe Vertrautheit mit den Verhältnissen und der Entwicklung der *Herbartschen* Pädagogik voraus, wenn man die Namen *Herbart*, *Ziller*, *Stoy*, die man auch besser *Herbart*, *Stoy*, *Ziller* geordnet hätte, gerade auf einem Gebiete verband, wo ihre Träger ganz verschieden, ja, soweit *Stoy* und *Ziller* inbetracht kommen, selbst gegen einander feindliche Stellung einnehmen. Indessen lag in der Thatsache selbst doch ein wichtiges Zugeständnis und vielleicht auch ein Anfang zu weiterer und grundsätzlicher Annäherung. Die eingelaufenen Referate waren ebenfalls zum Teile recht überraschend. Da wurde selbst gefunden, daß *Herbart's* Aufstellungen und Forderungen ganz und gar einleuchtend, ja fast auf der Hand liegend seien. Indessen lieferte *Frick*, Direktor der *Francke'schen* Stiftungen in Halle, eine so eingehende Darstellung der *Herbartschen* Lehre, daß die etwas gutmütige Zuversicht einiger Votanten, man werde ja aus diesen Dingen wie aus so vielen anderen Tageserscheinungen im Schulleben bald und in Kürze das etwa Brauchbare sich angemerkt haben, nicht gerade schädlich wirkte.*) *Frick's* Thesen wurden mit einer „an Einstimmigkeit grenzenden Majorität“ angenommen mit einigen Modifikationen, die uns allerdings wesentlicher scheinen, als *Frick* sie damals angesehen hat.

Die allgemeinen Sätze des Votums übergehen wir, da man doch nur den didaktischen Apparat von *Herbart* entlehnen wollte. Wenn man aber an diesem so ändert, daß man statt der „sogenannten 5 (4) Formalstufen“ nur die „sogenannten Formalstufen“ als mögliches Mittel zur Erzeugung eines systematischen und vertieften Wissens zuläßt, wenn man Anstoß daran nimmt, daß das Interesse ein „möglichst“ vielseitiges

*) Ein Separatabdruck der Referate von *Frick* und *Friedel* ist 1883 in der *Weidmannschen* Buchhandlung zu Berlin erschienen unter dem Titel: „In wie weit sind die *Herbart-Ziller-Stoyschen* didaktischen Grundsätze u. s. w.“

sein soll, so scheint es mir beinahe, als ob der Geist *Herbart's* bei der Beschlußfassung die Versammlung verlassen hätte. Doch hat *Frick* aus diesen Verhandlungen die Zuversicht geschöpft, daß er über kurz oder lang doch auch in dem gelehrten Unterricht seinen Einzug halten werde. Diesen vorzubereiten, hat er mit dem Direktor des Jenensischen Gymnasiums, Dr. *G. Richter*, welcher auch den *Perthesschen* Reformen ein lebhaftes Interesse entgegengebracht hatte, die „Lehrgänge und Lehrproben aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ ins Leben gerufen, die seit Oktober 1884 in zwanglosen Heften schon manches Gute gebracht haben. Daß mein Name unter den Mitarbeitern verzeichnet ist, verdanke ich einem liebenswürdigen Übersehen der Herrn Herausgeber; denn ich hatte bei der Stellung, die ich gegenwärtig in der *Herbartschen* Schule einnehme, von meiner Mitwirkung dem neuen Unternehmen wenig Segen versprechen können und halte es überhaupt für angezeigt, daß der didaktische Mechanismus der *Zillerschen* Schule den pädagogischen Markt nicht so sehr in Beschlag nehme, daß die Grundgedanken *Herbart's* dadurch verdunkelt werden. Indessen ist doch in den zwei Heften, welche mir zu Gesicht gekommen sind, auch so viel allgemein Pädagogisches enthalten, daß ich dem Bestreben und der Umsicht der Herausgeber ein uneingeschränktes Verdienst beilege.

Wenn man die Herde, auf welchen gegenwärtig das Feuer *Herbartscher* Pädagogik am lebhaftesten brennt, aufsucht, wird man durchaus auf mitteldeutschen Boden geführt, sodaß man versucht sein könnte zu glauben, der scharfen Reflexion des Nordens und der heißeren Empfindung des Südens sage *Herbart* oder wenigstens die Form, in welche *Ziller* dessen Gedanken gebracht hat, weniger zu. Nun ist aber im Lande *Pestalozzi's* eine thätige Propaganda eingeführt worden durch die Brüder *G. und Th. Wiget* in Rorschach und Chur, eifrige Anhänger *Ziller's*. *G. Wiget* sind wir zuerst begegnet in *Bühlmann's* Zeitschrift „Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule“; beide Brüder haben dann einen eigentümlichen Bekämpfer *Herbart's*, einen Lehrer *Kuoni* in St. Gallen, welcher

zwar kein Hehl daraus macht, dafs er *Herbart's* Schriften nicht kenne, gemeinsam aus dem Felde geschlagen. Seit 1882 läfst *Th. Wiget* „Bündner Seminar-Blätter“ erscheinen und redigiert den Jahresbericht des „Bündnerischen Lehrer-Vereins“, in welchem er *Herbart-Zillerschen* Ideen ein bedeutendes Ansehen verschafft hat. Nach dem Berichte des Vereinsvorstandes ist ein grofser Teil des Zuwachses an Mitgliedern, welchen der Verein für wissenschaftliche Pädagogik in letzter Zeit zu verzeichnen gehabt hat, durch *Th. Wiget* gewonnen worden. Bis jetzt entwickelt er rüstigsten Eifer für *Ziller* im Kleinen und Grofsen; er ist aufrichtig genug, uns später einmal zu gestehen, wie sein Seminar der *Zillerschen* Regel sich gefügt hat, wenn der Fall nicht etwa umgekehrt liegt.

Zur Zeit gravitiert alles, was für *Herbart* arbeitet, nach der *Zillerschen* Schule. Der Gewinn, eine gut kodifizierte Pädagogik zu besitzen, die in den Grundanschauungen richtig ist, kann grofs genug erscheinen, um über einige schiefe Folgerungen und bedenkliche Interpretationen hinwegzusehen, und das würden wir wenige, die wir aufserhalb stehen, gerne auch thun. Aber es werden ganz falsche Anschauungen in die Pädagogik *Herbart's* hereingetragen und, was an ihr entwicklungsbedürftig ist, dadurch, dafs man freie Luft und das klare Licht des Tages ausschliesst, gewaltsam verkümmert. Ich hatte lange gehofft, dafs ein anderer als ich es unternehmen würde, aus den Beschränktheiten und Willkürlichkeiten der *Zillerschen* Schule uns zur Freiheit zurückzurufen; aber der, auf den ich, freilich mit mannigfachem Zweifel, diese Hoffnung gesetzt hatte, — *Stoy* — ist nach Vollendung seines siebenzigsten Lebensjahres gestorben. *) Das bekannte Schreiben, welches er kurz vor seinem Tode aus Veranlassung der Schrift von *Bartels* über „die Anwendbarkeit der *Herbart-Ziller-Stoyschen* didaktischen Grundsätze“ u. s. w. an diesen geschrieben hat, fällt „Entscheidungen“, wie sie *Stoy* einstens *Ziller* vorgerückt hat, ohne Mafs und ohne Begründung.

*) Am 23. Januar 1885. — Sein Andenken ehrt jetzt auch *Andreae's* hübsche Beigabe zum Programm des Seminars Kaiserslautern 1885.

IV. Das letzte Credo des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

*Atqui voltus erat multa et praeclara
minantis. Horat. serm. II 3 v. 9.*

Und doch verhiefs so viel und Herrliches Wort und Gebärde.

Nach *Ziller's* Tode ist Professor *Vogt* von Wien Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik geworden (Pfingsten 1882). Mit *Ziller* eng befreundet, war er von diesem zu wiederholten Malen als der Mann bezeichnet worden, von dem die pädagogische Schule *Herbart's* grofse Dinge zu erwarten habe; insbesondere schien er ihm dazu berufen, endlich eine kritische Geschichte der pädagogischen Ideen zustande zu bringen. *)

Ich habe nun freilich gegen *Vogt's* Tendenz als Geschichtsschreiber der Pädagogik, als welcher er in einigen kleineren Arbeiten in und aufserhalb des Jahrbuchs sich gezeigt hat, wesentliche Bedenken. In einer dieser Arbeiten **) verzichtet er darauf, „ein Bild der Entwicklung pädagogischer Ideen, welches umfassendere Betrachtungen fordert“, zu geben; er will „aber doch den notwendigen Zusammenhang unter diesen Ideen veranschaulichen Nach notwendigem Zusammenhang zu ringen, ist ja schon ein Gebot der Logik.“ Nun hat aber überhaupt auf die Entwicklung der pädagogischen Ideen eine derartige Masse der verschiedenartigsten und durch die pädagogische Geschichtsforschung bis jetzt in ihrer Provenienz kaum festgestellten Einflüsse sich geltend gemacht, dafs selbst eine authentische Darstellung des Thatsächlichen mit den gröfsten Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Jede Geschichtsforschung mufs aber mit der Feststellung des Thatsächlichen beginnen, und das fordert allerdings nicht „umfassendere Betrachtungen“, wie *Vogt* meint, sondern ausgedehnte Forschungen. Die Geschichte der Pädagogik

*) S. Erläut. zum XI. Jahrbuch (1879) S. 26 u. anderswo.

**) XI. Jahrbuch (1879) S. 243.

vor allem muß das ganze Gebiet der wissenschaftlichen, gesellschaftlichen, staatlichen und künstlerischen, insbesondere litterarischen Interessen, von welchen die Zeit bestimmt war, die sie mit Rücksicht auf die Entwicklung der pädagogischen Ideen betrachtet, zum Gegenstande ihrer Forschung machen, und erst, wenn diese Arbeit geschehen ist, der *Vogt* sich auf vornehme Art entzieht, kann nach den logischen Zusammenhängen gesucht werden. Auch dann aber ist zu fordern, daß der Geschichtsforscher nicht seine Logik an Stelle der Logik der jedesmaligen Zeit setze; denn auch diese erfordert noch ein eingehendes Studium: am Ende gestatten wir dann dem Historiker seine logisch-kritische Übersicht. Das ist ein langer und mühsamer Weg, und wer in Geschichte der Pädagogik je einmal ernstlich gearbeitet hat, weiß, daß er überall noch kaum gangbar gemacht worden ist;*) aber alles Bedauern über die wunderlichen Pfade, auf welchen Begriff und Ideen in der Menschengeschichte zu ihrer Entwicklung sich durchringen, enthebt uns dieser Arbeit nicht. *Vogt* leitet den eben angezogenen Artikel „Zur Geschichte der Pädagogik“ mit folgendem Satze ein: „Es ist ein trostloser Gedanke, im Ablauf geschichtlicher Thaten und Ereignisse nur das Schauspiel eines ziel- und zwecklosen Treibens einander stoßender, vom Zufall beherrschter, das Beste willkürlich vernichtender Kräfte erblicken zu sollen, statt eine solche Entwicklung, welche in der Umwandlung eines Menschenaggregats in ein System (einer Menschen-Schar in eine menschliche Gesellschaft), wie sie sich unter dem Erwachen des gesetzlichen Sinnes und unter der allmählich hervorbrechenden Wirksamkeit idealer Mächte vollzieht, und ferner in der wachsenden Organisation verschiedener Gesellschaften eine mühsam fortschreitende Annäherung an die Erreichung der menschlichen Bestimmung, nämlich völlige Realisierung der ethischen Ideen darstellt, eine Entwicklung, welche zwar nicht von dem kurzsichtigen und er-

*) Aus diesem Grund erschien mir auch *A. Schmid's* Geschichte der Erziehung (I. Bd. Stuttgart, Cotta, 1884) noch verfrüht. S. meine Besprechung des Buches in der Deutschen Lit.-Zeitung 1884, Nr. 41.

fahrungsarmen Blick des Menschen vollständig wahrgenommen und erkannt werden kann, aber doch von seiner Vernunft, da sie den Wert der Bestimmung anzuerkennen und sie, die noch nicht realisierte, als Ziel des Strebens hinzustellen sich gezwungen sieht, mit innerer Notwendigkeit gefordert wird, so daß in dem geschichtlichen Ablauf nicht das Walten eines blinden Zufalls, sondern eines vernünftigen Willens, demnach eines aus absoluter Einsicht hervorgehenden notwendigen Zusammenhangs anzunehmen und die tröstliche Hoffnung gesichert ist, es werde das Gute, wenn es nur einmal da ist, nicht so leicht verloren gehen.“ Ich werde es *Vogt* nicht übel nehmen, wenn er behauptet, ich verstehe diesen Satz nicht; ich glaube aber zu erkennen, daß hier allen Ernstes der Versuch gemacht wird, die Geschichte der Menschheit vom Standpunkte *Herbartscher* Ethik regulieren zu wollen. Das mag ein geistreiches Spiel werden. Ich meinerseits habe, seit ich in meinen Studentenjahren als einsamer *Herbartianer* unter *Hegelianern* gewandelt bin, alle Lust an solchen Spielen verloren und bin jetzt zu alt, die Kinderschuhe konstruktiver Historik austreten zu helfen. Ich überlasse *Vogt* seinen Gelüsten; die Geschichte selbst wird sich von ihm doch nicht meistern lassen.

Vogt kann bei alledem doch ein tüchtiger Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sein, wenn ihm auch das Bedenken entgegensteht, daß er bei seiner Stellung zur historischen Forschung in der Pädagogik nicht geeignet erscheinen könne, die bedeutende Schwäche der *Zillerschen* Schule gerade in dieser Hinsicht zu bessern. Das erste Auftreten *Vogt's* war gewinnend. *Ziller's* Schüler standen noch unter dem schmerzlichen Eindruck ihres großen Verlustes und fanden nun im Verein, dem eine gedeihliche Weiterentwicklung durch *Vogt* gesichert schien, zum ersten Male wieder Trost und Zuversicht. Ich selbst, ein Stein des Anstoßes im Verein bei wiederholten Gelegenheiten, ein zweifelhafter Bekenner in den Augen vieler Anhänger *Ziller's*, wurde von *Vogt* zur Wiederaufnahme meiner Beziehungen zum Verein in verbindlicher Weise eingeladen und glaubte diesem Rufe, der

mir goldene Brücken baute, mich nicht entziehen zu können. In den paar Tagen, welche die Fertigstellung des nächsten Jahrbuchs noch gestattete, schrieb ich einige Zeilen für dasselbe nieder, die an einen Wunsch *Ziller's* anknüpften*), der auf meine Ausgabe von *Locke's* „Gedanken“ hingewiesen, bevor sie noch erschienen waren. *Vogt* hat diesen Bemerkungen, die nur auf mein gerade zum Abschlufs gekommenes Buch hinweisen sollten, wie ich in der ersten Note dazu ausdrücklich bemerkt habe, eine ganz andere Deutung gegeben, wöüber ich mit ihm nicht rechne, weil ich meinem Aufsatz einen besonderen Wert nicht beilege; der Ton, in welchem er über die Arbeit gesprochen, wird sich begreifen lassen, wenn die Leser erfahren haben, welche eigentümliche Stellung *Vogt* dem Verein und sich selbst dem Verein gegenüber bald gegeben hat.

Nicht weniger bedenklich ist die Fiktion einer aller pädagogischen Einsicht böswillig widerstrebenden Staatsverwaltung, gegen die *Vogt* einen wütenden Kampf eröffnet hat. Das X. Jahrbuch (1880) enthält einen Artikel von *Vogt* über „die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien“, der darin das Höchste leistet. Wir haben davon schon früher zu sprechen Veranlassung gehabt. Was dort über *Bonitz* gesagt ist, erscheint kaum glaublich, wenn man weiß, daß von *Bonitz* die *Herbartsche* Lehre nicht etwa blofs Duldung, sondern wirkliche Förderung erfahren hat. Das müßte man doch gerade in Wien anzuerkennen bereit sein. Und was hat denn *Bonitz* gethan, um den Zorn *Vogt's* so zu entflammen? Er hat „Platonische Studien“ geschrieben, „in welchen ohne Rücksicht auf die Frage nach dem Entwicklungsgange *Platons*, welche einem psychologischen, und ohne Frage nach dem zusammenhängenden System seiner Philosophie, welche einem logischen Interesse entsprang, und selbstverständlich ohne Rücksicht auf die philosophische Kritik die „elementare“ Aufgabe rein für sich und abgetrennt von jenen Rücksichten ins Auge gefaßt wird, das Verständnis

*) XIV. Jahrbuch (1882) S. 255.

eines einzelnen Dialogs, entsprechend der Absicht des Autors und den „Gesetzen“ der Hermeneutik zu vermitteln“. Wir wollen *Vogt* nicht auseinandersetzen, warum auch hier seine beliebte logische Konstruktion nicht ganz am Platze ist, wir wollen ihm nicht einwerfen, daß in der That auch heute viele Fragen des „elementaren“ Verständnisses bei *Plato* ihre Lösung noch nicht gefunden haben; aber was hat denn das alles mit der Pädagogik zu thun? und was will *Vogt*, der diesen Teil seines Aufsatzes überschrieben hat: „An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen!“, was will er aus dieser „Frucht“ von *Bonitz* für dessen Wirksamkeit als Leiter des preussischen Gymnasialwesens erkennen? Diesen Zusammenhang wird doch nach dem Titel des Aufsatzes jeder Leser fordern! Mit dem „logischen Indifferentismus“, den ihm *Vogt* vorrückt, ist darüber gar nichts gesagt. Aber *Bonitz* scheint in den *Zillerschen* Kreisen sich den Ruf eines nur im Verborgenen wirkenden bösen Feindes erworben zu haben; denn in der Schlussbemerkung zu *Wiget's* Aufsatz im nämlichen Jahrbuch bemerkt die Redaktion, *Bonitz* habe sich den Vorsitzenden der wissenschaftlichen Gymnasialprüfungs-Kommission in Wien zum „Sprachrohr“ gewählt und seine Antwort auf die Überbürdungsklagen bestehe bloß darin, daß „aus Grammatiken und Lehrbüchern § für §, Absatz für Absatz den einzelnen Klassen überwiesen, die Pensen fein säuberlich abgesteckt worden!“ Im XV. Jahrbuch (1883) läßt sich *Vogt* in ähnlicher Weise gegen die „gegenwärtige Staatspädagogik“ vernehmen; der Artikel kehrt seine Spitze vornehmlich nach Österreich.

Auch kleinere Feinde bleiben nicht unbeachtet, wenn man sie kunstgerecht zu Boden strecken kann. Wen von uns hätte denn *Matthäus Sterner's* „Methodik der Volksschule“ je um seine Ruhe gebracht? Aber *P. Zillig* muß auf Geheiß *Vogt's**) auch diese Position stürmen.

Den Streit gegen *Dittes*, eine traurige Erbschaft *Ziller's*, zu verfolgen, kann ich mich nicht entschließen. Wie ich in

*) Erläuterungen zum XV. Jahrbuch (1883) S. 19.

dieser Beziehung denke, habe ich s. Z. in *Rein's* Pädag. Studien (Jahrgang 1884) dargelegt. Der Ton aber, den *Vogt* in dieser Sache anschlägt, kann nicht ungerügt bleiben. *Vogt* bedauert einmal*), daß die „Kunst, reserviert zu sein, auf welche die Gebildeten des 19. Jahrhunderts stolz sind“, ihm verbiete, seine Gegner mit der Derbheit zu behandeln, mit der *Luther* durch Änderung eines *K* und eines *ch* den Namen *Cochlearius* (*Kochlöffel*) brandmarkte. Wir wollen über *Vogt's* Geschmack nicht urteilen, halten es aber für ganz unrichtig, solche Persönlichkeiten in eine Sache zu bringen, die anderen wenigstens für eine so wohlfeile Reminiscenz viel zu wichtig ist. Das „Pädagogium“ von *Dittes* möchte er in gleicher Weise ein „Kynosarges“ nennen,**) weil in jenem Gymnasium sich die unechten Kinder übten! Ich frage nicht, ob *Vogt* nur als Angegriffener sich verteidigt, obwohl ich kaum glaube, daß ihm der Kampf aufgezwungen worden ist; ich citiere ein Wort *Herbart's*, das mir mehr gilt als derartige philologische Kurzweil: „Die Kraft der Achtung für öffentliches Verdienst, die Konzentration einer allgemein erworbenen Liebe, dies muß zusammenwirken mit dem richtigen Blick eines Jeden auf Geschäfte und Personen, damit dem Vorzüglicheren sogleich die Übrigen die Bahn eröffnen, welche zu seiner Stelle führt, damit es sich von selbst verstehe, daß jeder nur die Rolle zu übernehmen gedenke, die Er am besten spielen wird“ — und ich meine, Professor *Vogt* dürfe in einer Gesellschaft *Herbartscher* Männer so nicht auftreten, wenn er sich ihnen zur Führerrolle befähigt zeigen will. Und am Ende soll jener nämliche Staat, den *Vogt* in pädagogischen Dingen als ganz verblendet und böswillig hinstellt, doch wieder gutmütig genug sein, gegen *Dittes* und seine Bestrebungen Mafsregeln zu ergreifen, wie er sie gegen die Sozialdemokratie in Anwendung bringt!***) Hier hat in der That die Logik, die dem Vorsitzenden des Vereins für wissen-

*) XII. Jahrbuch (1880) S. 195.

**) Erläut. zum XV. Jahrbuch (1883) S. 64.

***) A. a. O. S. 67.

schaftliche Pädagogik sonst so große Dienste leistet, ihn ganz im Stiche gelassen.

Für diese letzteren Dinge kann der Verein nicht verantwortlich gemacht werden. Sie sind in den „Erläuterungen“ unter der Rubrik „Mitteilungen“ zu finden, und diese gehen, so viel ich weiß, nur vom Vorsitzenden aus. Sache des Vereins aber ist es, dafür zu sorgen, daß von seinem Vorsitzenden Anstand und Takt in dieser Weise nicht verletzt werde. In einem Falle allerdings hat der ganze Vorstand des Vereins sich zu einem Schritte verleiten lassen, der mir bedenklich scheint. Gegen *Dörpfeld's* Buch „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ hat Dr. *Boodstein* in *Kehr's* Pädagogischen Blättern einen Artikel geschrieben, den ich meinerseits nicht billige. Gegen diese Besprechung hat nun der Vorstand des Vereins in verschiedenen Zeitschriften eine Verwahrung veröffentlicht,*) in welcher *Boodstein* der Verdächtigung und Denunziation beschuldigt wird. Was ist aber *Vogt's* Vorgehen gegen *Dittes* anders als Verdächtigung und Denunziation? und ist es überhaupt Sache des Vereins, sich in litterarische Streitigkeiten einzumischen, die den Verein als solchen gar nicht berühren? Aber freilich hat Dr. *Boodstein* „nach offiziöser Art“ „die Beschaffenheit des Systems der bestehenden Staatsschulverwaltung als im allgemeinen untadelhaft“ bezeichnet — und das kann *Vogt* natürlich nicht zulassen; denn gegen die Staatsschulverwaltung muß um jeden Preis gekämpft werden. Im XV. Jahrbuch (1883) hatte *Vogt* von Lehrerbildungsanstalten gesprochen, welche von *A. H. Francke* bis *Ziller* „im öffentlichen Interesse und ohne Staatsunterstützung“ eingerichtet worden seien. Ein Mitglied des Vereins hat in den Debatten berichtet, daß das *Zillersche* Seminar anfänglich 600 Thaler und später 5000 M vom Staate bezog! In diesen Dingen war *Ziller* doch etwas ruhiger. Um 1878 trug er sich mit dem Gedanken, irgendwo eine Schule zu errichten, die in der äußeren Verfassung den Staatsschulen gleich organisiert werden und zum Freiwilligenexamen führen

*) A. a. O. S. 59.

sollte. Er glaubte, ich müsse zur Verwirklichung des Gedankens den ersten Schritt thun; ich weiß nicht, was aus dem Plane geworden ist.

Vogt ist auch in der Leitung des Vereins immer ausschließlicher und eigenmächtiger geworden. Er schrieb mir im Zusammenhang mit einer von mir verlangten Berichtigung, die er deshalb nicht ins Jahrbuch aufnahm, weil ich darin gesagt, *Ziller* habe mich „in eigentümlicher Weise“ mißverstanden, am 21. Januar 1883: „Ich habe noch immer den Eindruck, als ob in Ihre Betrachtung“ — es war ein Artikel im XIII. Jahrbuch (1881) gemeint — „ein der ganzen *Ziller*-schen Pädagogik völlig entgegengesetztes Prinzip hereinspiele, obwohl nicht herrschend darin zu finden sei. Da nun aus solchem Hereinspielen so häufig Mißverständnisse entstehen, so werde ich, soviel ich kann, mich bemühen, an der Hand des alten *Est distinguendum* möglichst scharf zu scheiden suchen zwischen dem, was prinzipiell entgegengesetzt und worüber eine Vereinbarung nicht möglich ist, und dem, was nicht prinzipieller Art ist, worüber eine Übereinstimmung auf sich warten lassen kann“. *Vogt* gegenüber bin ich schwer von Begriffen, doch schien mir in diesen Worten gesagt zu sein: was *Ziller* in prinzipiellen Dingen entgegengesetzt ist, muß sofort aus dem Verein entfernt werden. Ich schlug in den Satzungen des Vereins nach und fand, daß auch die neueste Redaktion derselben die *Herbartsche* Pädagogik und Philosophie als „allgemeinen Beziehungspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen“ betrachtet, nicht aber die *Zillersche*; ja der nämliche Paragraph läßt zu, daß die *Herbartsche* Pädagogik und Philosophie „bekämpft, widerlegt und ersetzt,“ ja, „daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten werde!“ Und jetzt sollte kein prinzipieller Widerspruch sogar gegen *Ziller* vorgebracht werden? Das war nicht mein Standpunkt, als ich wieder in den Verein eintrat. Überdies hatte ich auch in keinem prinzipiellen Punkte *Ziller* bestritten; es handelte sich ja wesentlich nur um lateinische „Einheiten“ u. dgl. *) Aus-

*) Der Leser dieser Blätter hat aus dem Früheren gesehen, welche

nahmsweise sah ich in jenem Jahre die Möglichkeit vor mir, die Vereinsversammlung zu besuchen; aber ich konnte es nicht thun, wenn ich *Vogt's* Worte richtig gedeutet hatte. Ich schrieb daher noch im Januar 1883 an ihn mit der Bitte um Aufklärung, indem ich mein Erscheinen auf der Versammlung von seiner Antwort abhängig machte; sollte in der That *Ziller's* Pädagogik von jetzt ab Richtschnur für alle pädagogischen Verhandlungen im Verein sein, so konnte ich an solchen fernerhin nicht mehr teil nehmen. Nach meiner Auffassung von den Pflichten eines Vereinsvorstandes war *Vogt* gezwungen, mir auf diese die Konstitution des Vereins betreffende Anfrage jedenfalls noch vor der Pfingstversammlung zu antworten. *Vogt* war anderer Ansicht. Er schrieb nicht, und ich bin von der Versammlung weggeblieben. Die „Erläuterungen,“ welche *Vogt* in jenem Jahre (1883) aussandte, bezeugen, wie er den Widerspenstigen zu strafen wufste.

Ich habe zwei Jahre abgewartet. Kurz vor Pfingsten 1885 kam ich aus Frankreich zurück, voll von pädagogischen Anregungen, die ich dort gefunden hatte. Ich hatte dort mit bedeutenden Schulmännern und hervorragenden Pädagogen verkehrt, welche deutsche Philosophie und Pädagogik kannten und in hohen Ehren hielten, von den *querelles d'Allemand* aber, welche die *Herbartsche* Schule in Deutschland bewegen, glücklicher Weise nichts wufsten. Es drängte mich, meine Beziehungen zum Verein für wissenschaftliche Pädagogik zu klären. So sandte ich denn an den Schriftführer des Vereins nach Halle einige Zeilen zur Verlesung in der Vereinsversammlung: da mir *Vogt* das Erscheinen auf derselben zwei Jahre hinter einander unmöglich gemacht hatte, blieb mir kein anderes Mittel übrig, in einer für den Verein selbst sehr wichtigen Angelegenheit zum Worte zu kommen. Mein Brief enthielt die Anfrage, ob in der That die Verfassung des Vereins dahin abgeändert worden sei, daß, entgegen § 1 der früheren und dem gleich-

Anschauungen von meiner Seite in die *Zillerschen* „hereinspielen“; doch schätzt man meine Kunst zu hoch, wenn man mich für einen pädagogischen Taschenspieler hält.

lautenden § 2 der Vereinstatuten von 1877, fortan im Verein nur zugelassen werde, was mit der *Zillerschen* Pädagogik im Wesentlichen übereinstimme. Ich verband damit zwei weitere Fragen, welche den Verein ebenso gut angingen wie mich: 1. ob es nicht Pflicht des Vorsitzenden gewesen wäre, auf eine die Konstitution des Vereins betreffende Anfrage vom Januar 1883, von deren Beantwortung meine weitere Teilnahme am Verein abhängig sei, bis Mai 1885 endlich eine Antwort zu geben, 2. ob der Verein den Ton zu billigen vermöge, in welchem der Vorsitzende in den „Erläuterungen“, welche er im Namen des Vereins veröffentlicht, gegen *Dittes* rede.

Das Schreiben ist im Verein nicht zur Verlesung gekommen; aus welchem Grunde, ist mir nicht bekannt geworden. Dagegen erhielt ich von Professor *Vogt* einen vom 18. Juni 1885 datierten Brief, in dem er zuerst bestreitet, gesagt zu haben, er werde künftighin im Vereine nichts mehr zulassen, was der durch *Ziller* ausgebildeten Lehre zuwiderlaufe. Ich habe also leider *Vogt* doch wieder mißverstanden! Nur weiß ich nicht, warum er mich in diesem bedauerlichen Irrtum vom Januar 1883 bis Juni 1885 lassen wollte. Ich meine, diese Frist sei auch lange genug für mich gewesen, um etwaige Aufregungen, die durch das eigentümliche Benehmen *Vogt's* in mir entstanden sein konnten, zur Ruhe kommen zu lassen; doch ist es mir nicht zum ersten Male begegnet, daß gerade aufgeregte Leute auf unangenehme Fragen, durch welche sie selbst die ruhige Haltung verloren haben, dem unbequemen Dränger Aufregung vorwerfen, was auch *Vogt* in diesem Falle nicht unterlassen konnte. Glücklicher Weise reißt aber der Schluß des Briefes mich, den Verein und *Vogt* aus allen Zweifeln; ich muß ihn deshalb wörtlich hierhersetzen. „Sachlich betrachtet,“ schreibt der Vorsitzende des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, „stimmen Sie entweder mit den im Jahrbuch vertretenen Anschauungen überein oder Sie stimmen nicht überein. Im letzteren Falle treten Sie aus, im ersteren bleiben Sie im Verein; aber in keinem Falle sind Rekrinationsbriefe nötig. Es zeichnet u. s. w.“

Über den Ton dieser Mitteilung brauche ich an dieser Stelle kein Wort zu sagen; mit dem Inhalt derselben wird der Verein für wissenschaftliche Pädagogik sich abzufinden haben.

Professor *Vogt* mag sich seines Sieges freuen. Er mußte wissen, daß ich mein pädagogisches Gewissen und Glaubensbekenntnis mir nicht vom Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik bestimmen lasse; aber er hat den Verein von der störenden Gegenwart eines Beamten einer Staatsschulverwaltung errettet!



Berichtigungen.

- S. I, Z. 4 v. o. lies des statt dem.
S. II, Z. 9 v. u. „ Nacheinander statt Nebeneinander.
S. 15, Z. 2 v. u. „ Repertoire statt Repertoir.
S. 17, Z. 10 v. o. „ eine statt einer.
-

Z U P P A
Buchbinderei
M Ü N C H E N

Sallwürk, Ernst <<von>>,

Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbart's eine historisch-
kritische Studie

Langensalza 1885

Paed.th. 4893

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870851-9